



**JOÃO PEDRO
FERREIRA LOPES**

**O PAPEL DO BILINGUISMO NO PROCESSO DE
DIFUSÃO DAS LÍNGUAS**



**JOÃO PEDRO
FERREIRA LOPES**

**O PAPEL DO BILINGUISMO NO PROCESSO DE
DIFUSÃO DAS LÍNGUAS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário (2º Ciclo), realizada sob a orientação científica da Dr.^a Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada c/ Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

À minha mãe e aos meus irmãos;
eles sabem porquê.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Maria Oliveira

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Viseu

Prof.^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Associada da Universidade de Aveiro (arguente)

Prof.^a Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Professora Associada c/ Agregação da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o importante contributo de algumas pessoas, às quais quero exprimir o meu mais sincero agradecimento.

Agradeço à Doutora Maria Helena Ançã o seu profissionalismo e empenho na orientação deste trabalho, os seus conselhos científicos, as suas sugestões, a sua disponibilidade para a realização de correções, assim como todo o apoio prestado nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, especialmente à Mécia, à Andreia e à Tânia, as inúmeras horas de partilha de ideias, as palavras de incentivo, assim como o facto de me terem propiciado um ambiente de altruísmo e interajuda.

Agradeço à minha mãe e aos meus irmãos, Carlos e Sónia, a sua incondicional ajuda. Obrigado.

Agradeço a todos os professores e alunos envolvidos no mestrado as suas construtivas sugestões de melhoria.

Por fim, quero agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

palavras-chave

bilinguismo, difusão das línguas, plurilinguismo, multiculturalidade

resumo

O presente estudo propõe-se estudar as representações de alunos bilingues e não bilingues acerca do papel do bilinguismo no processo de difusão das línguas.

Para dar resposta a este objetivo, desenhámos um projeto de intervenção que compreendeu a utilização de duas técnicas de recolha de dados: a entrevista e o inquérito por questionário, que implementámos a alunos do distrito de Aveiro.

Os resultados obtidos permitiram concluir que, de forma geral, os alunos consideram que os falantes são os principais responsáveis pela difusão das línguas, contribuindo para o aumento de utilizadores da mesma e, portanto, para a sua expansão.

keywords

bilingualism, shift languages, plurilingualism, multiculturality

abstract

The present study proposes to examine the representations of bilingual and non bilingual students regarding the role of bilingualism in the shift languages process.

To meet this goal, we designed an intervention project that involved the use of two techniques of data collection: the interview and the questionnaire survey, which we implemented on students from the district of Aveiro.

The results showed that, overall, students feel the speakers are primarily responsible for the spread of languages, contributing to the increase of users of those languages and, therefore, for its expansion.

palabras clave

bilingüismo, difusión de las lenguas, plurilingüismo, multiculturalidad

resumen

El presente estudio se propone analizar las representaciones de alumnos bilingües y no bilingües sobre el papel del bilingüismo en la difusión de las lenguas.

Para dar respuesta a este objetivo, dibujamos un proyecto de intervención que comprendió la utilización de dos técnicas de recogida de datos: la entrevista y el cuestionario, que implementamos a alumnos del distrito de Aveiro.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que, de forma general, los alumnos consideran que los hablantes son los principales responsables por la difusión de las lenguas, contribuyendo para el aumento de sus utilizadores y, por lo tanto, para su expansión.

Índice geral

ARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
Introdução	11
1. Capítulo I: Do bilinguismo à multiculturalidade.....	13
Introdução	15
1.1. O(s) conceito(s) de bilinguismo	16
1.2. A diversidade linguística em Portugal e em escolas portuguesas	20
1.3. Educação plurilingue e intercultural	24
1.3.1. Bilinguismo (multi)cultural	28
1.3.2. Implicações da educação plurilingue: a escola, o professor e o currículo.....	30
1.4. Vantagens do bilinguismo.....	32
1.4.1. Vantagens psicossociais	33
1.4.2. Vantagens cognitivas e educacionais	34
Síntese conclusiva	35
2. Capítulo II: O português, o espanhol e o bilinguismo: representações	37
Introdução	39
2.1. O “peso” das línguas	40
2.1.1. O “peso” da língua portuguesa	40
2.1.2. O “peso” da língua espanhola.....	44
2.2. Representações: origem epistemológica e ramificações	47
2.2.1. Representações sobre a língua portuguesa	50
2.2.2. Representações sobre a língua espanhola.....	53
2.2.3. Representações sobre o bilinguismo	56
Síntese conclusiva	58
3. Capítulo III: Bilinguismo vs. difusão das línguas	59
Introdução	61
3.1. Difusão das línguas	62
3.3. O papel do bilinguismo na difusão das línguas.....	64
Síntese conclusiva	66

PARTE II: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	69
1. Enquadramento e apresentação do estudo	71
1.1. Contexto de emergência	71
1.2. Questões e objetivos de investigação	72
1.3. Opções metodológicas	73
1.3.1. Estudo qualitativo	73
1.3.1.1. Estudo de caso	75
2. Enquadramento e apresentação do projeto de intervenção.....	76
2.1. Esquema geral do projeto de intervenção	76
2.1. Caraterização do contexto de intervenção.....	77
2.2. Caraterização dos sujeitos participantes.....	80
2.2.1. Fase I	81
2.2.2. Fase II	83
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	85
2.3.1. Inquérito por questionário	85
2.3.2. Ficha Sociolinguística.....	88
2.3.3. Entrevista semi-diretiva.....	92
2.4. Tratamento de dados	96
2.4.1. Análise de conteúdo.....	97
2.4.1.1. Categorias e subcategorias.....	98
3. Análise de dados e interpretação de resultados	101
3.1. Inquérito por questionário	101
3.1.1. Dados pessoais do aluno.....	101
3.1.2. Perfil sociolinguístico do aluno	102
3.1.3. Categoria I: Conceito de bilinguismo	105
3.1.4. Categoria II: Caraterísticas do bilingue	107
3.1.5. Categoria III: Vantagens do bilinguismo	108
3.1.6. Categoria IV: Meios de difusão das línguas	110
3.1.7. Categoria V: Importância da difusão das línguas	111

3.1.8. Categoria VI: Importância do bilinguismo na difusão das línguas	113
Conclusões.....	114
3.2. Entrevista semi-diretiva	115
3.2.1. Perfil sociolinguístico do aluno	115
3.2.1.1. Tipo de bilinguismo.....	119
3.2.2. Categoria I: Conceito de bilinguismo	120
3.2.3. Categoria II: Características do bilingue	122
3.2.4. Categoria III: Vantagens do bilinguismo	123
3.2.5. Categoria IV: Meios de difusão das línguas	125
3.2.6. Categoria V: Importância da difusão das línguas	126
3.2.7. Categoria VI: Importância do bilinguismo na difusão das línguas	127
Conclusões.....	129
Conclusões gerais do estudo.....	131
Limitações ao estudo.....	131
Sugestões para futuras investigações	132
Referências bibliográficas	133
Anexos	143
Anexo 1: Inquérito por questionário	145
Anexo 2: Ficha Sociolinguística	151
Anexo 3: Planificação da sessão de apresentação	157
Anexo 4: Autorização de captação de som	159
Anexo 5: Entrevista.....	161
Anexo 6: Transcrição entrevista – informante 1, Maria	165
Anexo 7: Transcrição entrevista – informante 2, Teresa	179
Anexo 8: Tratamento de dados do questionário e perfil da turma	187

Outros índices

Índice de quadros

Quadro 1: Dimensões de bilinguismo	19
Quadro 2: População estrangeira em Portugal por distrito.....	22
Quadro 3: Línguas faladas em família.....	24
Quadro 6: Esquema geral do projeto de intervenção.....	77
Quadro 7: Habilitações académicas dos Encarregados de Educação do 11ºE	82
Quadro 8: Profissões dos pais dos alunos do 11ºE.....	82
Quadro 9: Objetivos do inquérito por questionário	88
Quadro 10: Objetivos da Ficha Sociolinguística	92
Quadro 11: Guião da entrevista	96
Quadro 12: Categorias e subcategorias	100
Quadro 13: C.1. Conceito de bilinguismo	105
Quadro 14: C.2. Características do bilingue.....	107
Quadro 15: C.4. Meios de difusão das línguas	111
Quadro 16: C.5. Importância da difusão das línguas.....	112
Quadro 17: C.6. Importância do bilinguismo na difusão das línguas	113
Quadro 18: Tipo de bilinguismo do aluno.....	120
Quadro 19: C.2. Características do bilingue.....	122
Quadro 20: C.4. Meios de difusão das línguas	126

Índice de gráficos

Gráfico 1: População estrangeira residente em Portugal.....	21
Gráfico 2: Idade dos alunos	101
Gráfico 3: Estudos que o aluno gostaria de seguir	104
Gráfico 4: C.3. Vantagens do bilinguismo	109

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de armazenamento triplo	20
Figura 2: A Teoria da Prática	26
Figura 3: Componentes da Educação Plurilingue	27
Figura 4: Dimensões da Educação Multicultural	29
Figura 5: Graded Intergenerational Disruption Scale	65

Lista de abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEF – Cursos de Educação e Formação
CEI – Currículo Específico Individual
DL – Didática das Línguas
EB – Ensino Básico
EFA – Educação e Formação de Adultos
EP – Educação plurilingue
EPI – Educação plurilingue e intercultural
ES – Ensino Secundário
GIDS – Graded Intergenerational Disruption Scale
L1 – Língua primeira
L2 – Língua segunda
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LE – Língua estrangeira
LE2 – Língua Estrangeira 2
LM – Língua materna
LP – Língua portuguesa
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PAA – Plano Anual de Atividades
PCA – Percurso Curricular Alternativo
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PLNM – Português Língua Não Materna
PL2 – Português Língua Segunda
PND – Pessoal Não Docente
QA – Quadro de Agrupamento
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
RIFA – Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo
RS – Representações Sociais
SA – Sistema de armazenamento

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SEFSTAT – Portal de Estatísticas da SEF

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

ARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

Filho de imigrantes, desde cedo principiei o contacto com uma língua e cultura estrangeiras. Deparei-me, naturalmente, com as dificuldades e inquietações comuns de quem se sente “deslocado” por não conseguir comunicar com o seu entorno social, dificuldades essas que se foram reduzindo à medida que a minha proficiência linguística aumentava, tanto na língua estrangeira como na materna. Testemunhei a importância dos bilingues na difusão das línguas no meu próprio seio familiar e passei, num período muito curto de tempo, a utilizar quase exclusivamente o francês nas relações com a minha família nuclear.

O presente estudo procura conhecer as representações de alunos bilingues e não bilingues acerca do papel do bilinguismo no processo de difusão das línguas. Ora, a escolha deste não decorre apenas da minha experiência enquanto bilingue, mas também da minha firme convicção de que os bilingues são sumamente importantes no processo de difusão das línguas, quer em contexto familiar, quer na sociedade.

Por forma a darmos resposta ao objetivo enumerado acima, estruturámos o nosso estudo em duas partes: a primeira, o enquadramento teórico, onde faremos uma revisão da literatura da especialidade, constitui-se por três capítulos: Do bilinguismo à multiculturalidade, O português, o espanhol e o bilinguismo: representações e Bilinguismo vs. difusão das línguas; a segunda, o projeto de intervenção, onde, depois de apresentados o estudo e os métodos de recolha e análise de dados, procuraremos tecer algumas considerações acerca dos resultados obtidos através implementação de um inquérito por questionário e da realização de uma entrevista a alunos do distrito de Aveiro.

1. Capítulo I: Do bilinguismo à multiculturalidade

“A única coisa que temos de respeitar, porque ela nos une, é a língua.”

Franz Kafka

Introdução

Vivemos hoje numa sociedade pautada pela diversidade, ou, tal e como refere Simões (2006, p. 18),

“a diversidade é agora mais mediatizada e visibilizada, contribuindo para a destruição dos estereótipos da unicidade e da homogeneidade”.

De facto, e ainda segundo a mesma autora, aproximadamente dois terços-metade da população mundial é bilingue, o que significa que o bilinguismo é mais predominante do que o monolinguismo.

Contudo, e apesar da predominância do bilinguismo (sobre o monolinguismo), subsistem ainda muitas controvérsias na sua definição, dadas as dificuldades em delimitar, por um lado, (1) os sujeitos passíveis de serem considerados bilingues e, por outro, (2) as competências linguísticas necessárias para que se verifique uma situação de bilinguismo.

Nesta linha, procuraremos refletir, ao longo deste capítulo, sobre algumas definições de bilinguismo (ponto 1.1.) – por forma a tentarmos perceber quais são os sujeitos passíveis de serem considerados bilingues –, sobre a diversidade linguística dos alunos portugueses (ponto 1.2.) – visto que não teria sentido abordar a questão do bilinguismo em Portugal sem conhecer a realidade linguística dos nossos alunos –, sobre a necessidade de se atender aos princípios da educação plurilingue (pontos 1.3., 1.3.1. e 1.3.2.) – por forma a rentabilizar as situações de bilinguismo – e, finalmente, sobre as vantagens do bilinguismo (ponto 1.4.), quer em termos psicossociais (ponto 1.4.1.), quer em termos cognitivos e educacionais (1.4.2.).

Apresentamos de seguida algumas definições de bilinguismo que se enquadram quer numa perspetiva unidimensional – que considera essencialmente fatores de ordem linguística –, quer numa perspetiva multidimensional – que introduz uma série de fatores que permitem a caracterização de diferentes tipos de bilinguismo (Megale, 2005).

1.1. O(s) conceito(s) de bilinguismo

Não poderíamos partir para a definição de bilinguismo sem (re)visitar os estudos de autores pioneiros no âmbito do multiculturalismo, tais como Bloomfield, Titone, Weinreich, Haugen, Mackey, Harms e Blanc.

Assim, Bloomfield (1935, citado por Harms e Blanc, 2000, p.6) define bilinguismo como sendo “o controlo nativo de duas línguas”, o que sugere, portanto, o conhecimento perfeito de uma segunda língua (L2). Por sua vez, Weinreich (1953) considera serem bilingues os indivíduos que manifestam a capacidade de usar alternadamente duas línguas, isto é, que não revelam dificuldade em centrar espontaneamente a sua atenção nas línguas faladas. Já Titone (1972) defende que o bilinguismo é a capacidade de falar uma L2 respeitando a sua estrutura formal e não parafraseando a primeira língua (L1).

Ora, os autores enumerados até ao momento defendem, como podemos ver, que o bilinguismo requer o domínio perfeito de pelo menos duas línguas. A questão dos bilingues perfeitos (itálico nosso) foi, aliás, o motor que impulsionou a realização de estudos posteriores, que procuraram ampliar a definição do conceito de bilinguismo, introduzindo uma série de variáveis.

Assim, e contrariando a ideia de domínio perfeito de duas línguas, Haugen (1953) considera que o bilinguismo existe quando o sujeito é capaz de produzir frases completas e providas de sentido numa língua estrangeira (LE), pelo que o uso de uma simples expressão como *c'est la vie* ou de uma frase como *je suis Pedro et j'habite* seul à Águeda é um indicador de que o falante é bilingue. Por seu lado, Macnamara (1967) defende que um indivíduo bilingue é aquele que manifesta competências mínimas em qualquer um dos seguintes domínios: produção oral, compreensão oral, leitura e produção escrita. Ainda nesta linha, Grosjean (1994) afirma serem bilingues os falantes que usam pelo menos duas línguas no seu dia a dia, independentemente do seu grau de proficiência linguística; os bilingues podem, na perspetiva deste autor, ser imigrantes que se exprimem com relativa dificuldade na língua do país de acolhimento, ou ainda licenciados no ensino de uma LE, que comunicam fluentemente em duas línguas. No fundo, o requisito fundamental para que exista bilinguismo é, segundo Grosjean (ibidem), a convivência diária com duas ou mais

línguas, seja através da leitura de um jornal, seja através da interação com amigos estrangeiros.

Chegamos, portanto, a um ponto em que o bilinguismo deixa de ser considerado em termos absolutos, para passar a ser considerado de forma relativa, dependente de fatores como o tempo e a circunstância (e não apenas da proficiência linguística). Prova disto são as variáveis propostas por Mackey (2000) no estudo do bilinguismo: (1) o grau de proficiência – que não necessita de ser equivalente em todos os domínios linguísticos, nem mesmo nas duas línguas –, (2) a função e o uso das línguas – isto é, as situações em que as línguas são usadas –, (3) a alternância de código – a frequência com que são usadas as duas línguas – e (4) a interferência – a forma como uma língua interfere na outra. Harmers e Blanc (2000) vão ainda mais longe, ao considerarem seis dimensões na definição de bilinguismo, que a seguir apresentamos:

- 1) a competência relativa, que tem que ver com o nível de proficiência que o falante possui nas línguas faladas. Assim, pode existir bilinguismo balanceado¹, quando as competências reveladas ao nível da L1 são equivalentes às da L2, e bilinguismo dominante², quando o indivíduo manifesta maior competência numa das línguas, geralmente na nativa;

- 2) a organização cognitiva, que se prende com as representações cognitivas que o bilingue tem das traduções (de determinado conceito). Os autores sugerem, portanto, os conceitos de bilinguismo composto³, onde o bilingue apresenta apenas uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e de bilinguismo coordenado⁴, em casos onde o bilingue apresenta distintas representações cognitivas para duas traduções equivalentes;

- 3) a idade de aquisição das línguas, que determina, em grande medida, o desenvolvimento de aspetos linguísticos, neuro-psicológicos, cognitivos e socioculturais. Assim sendo, e de acordo com as diferentes idades de aquisição das línguas, podemos deparar-nos com bilinguismo infantil⁵, que se divide em bilinguismo simultâneo⁶ – quando o bilingue aprende as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposto às mesmas desde o seu

¹ Balanced Bilingualism.

² Dominant Bilingualism.

³ Compound Bilinguality.

⁴ Coordinate Bilinguality.

⁵ Childhood Bilinguality.

⁶ Simultaneous Early or Infant Bilinguality.

nascimento – e bilinguismo consecutivo⁷ – quando o bilingue aprende uma segunda língua depois de ter adquirido as bases da sua língua materna (LM), por volta dos cinco anos de idade (Wei, 2000). Para além do bilinguismo infantil, os autores referem ainda o bilinguismo adolescente e o bilinguismo adulto, quando a aquisição da L2 ocorre, respetivamente, durante a adolescência e durante a idade adulta;

- 4) a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social do bilingue dá lugar aos conceitos de bilinguismo endógeno⁸ – quando o sujeito usa as duas línguas como nativas na comunidade onde se insere, com ou sem fins institucionais – e bilinguismo exógeno⁹ – quando as línguas são oficiais, sem fins institucionais;

- 5) o status atribuído às línguas leva-nos ao bilinguismo aditivo¹⁰ – nos casos em que as duas línguas são valorizadas pela comunidade e, portanto, a aquisição da L2 não acarreta perda da L1 – e ao bilinguismo subtrativo¹¹ – nos casos em que a L2 é desvalorizada na comunidade onde o bilingue se insere, sendo que a sua aquisição acarreta prejuízo da L1;

- 6) de acordo com a identidade cultural dos bilingues, podemos encontrar bilinguismo bicultural¹² – quando o indivíduo se identifica com as duas culturas adjacentes às línguas faladas –, bilinguismo monocultural¹³ – quando o sujeito se identifica apenas com uma das culturas – bilinguismo acultural¹⁴ – quando o sujeito renuncia aos valores culturais relacionados com a sua L1 e adota os valores dos falantes da L2 – e bilinguismo descultural¹⁵ – quando o sujeito renuncia à sua identidade cultural e não consegue adotar os valores culturais relacionados com a L2.

Apresentamos, de seguida, uma quadro-síntese (Quadro 1) das dimensões de bilinguismo de Harmers (2000).

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2

⁷ Consecutive Bilinguality.

⁸ Endogenous Bilinguality

⁹ Exogenous Bilinguality.

¹⁰ Additive Bilinguality.

¹¹ Subtractive Bilinguality.

¹² Bicultural Bilinguality.

¹³ Monocultural Bilinguality.

¹⁴ Acculturated Bilingual.

¹⁵ Deculturated Bilinguality.

Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
	Bilinguismo Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Bilinguismo Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Acultural	Sem identidade cultural

Quadro 1: Dimensões de bilinguismo**(Harmers, 2000)**

Ora, tendo em conta as definições de bilinguismo aqui apresentadas, gostaríamos de destacar que a perspectiva de Harmers (ibidem) nos parece a mais adequada às particularidades do nosso estudo, já que não restringe o conceito de bilinguismo a questões meramente linguísticas, o que, na nossa opinião, possibilita a caracterização de diferentes situações de bilinguismo, atendendo a fatores aos quais a língua se encontra invariavelmente associada.

Contudo, há autores que apontam algumas críticas a este modelo. A título de exemplo, Paradis (1987) sublinha que o bilinguismo não pode ser totalmente coordenado ou composto, já que, na sua opinião, os dois sistemas linguísticos (da L1 e da L2) podem relacionar-se – quer porque se coordenam, quer porque se “misturam” –, dando lugar a um terceiro sistema de armazenamento (SA), a uma representação mais geral, própria dos bilingues, como ilustramos na figura abaixo.

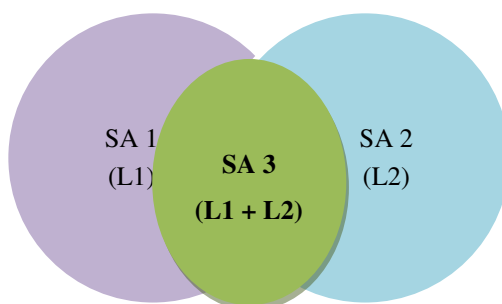


Figura 1: Modelo de armazenamento triplo
(Paradis, 1987)

Queremos também referir que nos parece pouco provável que um bilingue manifeste competências equivalentes nas L1 e L2, já que o grau de proficiência linguística depende, entre outros, da função das línguas, assim como da sua frequência de utilização e do seu contexto de uso. Nesta linha, acreditamos serem mais frequentes os casos de bilinguismo dominante, isto é, os casos em que uma das línguas faladas pelo bilingue – seja ela a materna ou a segunda – prevalece sobre a outra.

Para terminar, gostaríamos de acrescentar uma variável não considerada no quadro apresentado acima, uma variável que se prende com o facto de o bilinguismo poder ser individual ou social – individual quando o bilingue aprende a L2 por questões de imigração, de gosto pessoal, ou ainda em instituições de ensino; social quando as línguas faladas pelo bilingue são também as línguas faladas pela comunidade onde se insere/ de onde provém (McCleary, 2007).

1.2. A diversidade linguística em Portugal e em escolas portuguesas

O reconhecimento da importância das línguas minoritárias – que de Jong (2011) define como

“language used by language groups who are politically and socially placed in a minority situation” (p.257) –

em Portugal é algo relativamente recente. Podemos dizer, de forma muito geral, que os fluxos migratórios (particularmente os das últimas décadas do século passado), causados

pelas facilidades comunicativas trazidas pela globalização, levaram Portugal a deixar de considerar-se um país monolíngue. Prova disto é o caso do mirandês – durante muitos anos visto como um dialeto da língua portuguesa (LP), dada a sua discrepância relativamente às restantes variedades dialetais –, que apenas em 1999 viu reconhecido o seu estatuto de segunda língua oficial (Mateus, 2011).

Por outro lado, o reconhecimento da multiculturalidade, iniciado pela massificação do ensino (Sebastião e Correia, 2007), culminou com as medidas políticas da década de 80, levadas a cabo para instituir o direito de todos os cidadãos ao acesso às oportunidades educativas, de entre as quais se destaca a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português (1986). Foi também esta década que marcou a divulgação de minorias pouco familiarizadas com a escola portuguesa – através de uma série de estudos, nomeadamente por parte da Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação –, tais como alunos de etnia cigana, filhos de emigrantes, ou ainda elementos oriundos das ex-colónias portuguesas (Leite, 2002). Assim, Portugal, até então um país de partida, passou a ser também país de chegada, acolhendo crianças e jovens que ingressaram nas escolas portuguesas (Reste e Ançã, 2011).

No ano 2013, e segundo o RIFA - Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo -, publicado pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2013), residiam em Portugal 401 320 cidadãos estrangeiros, cujas nacionalidades mais representativas apresentamos no seguinte gráfico.

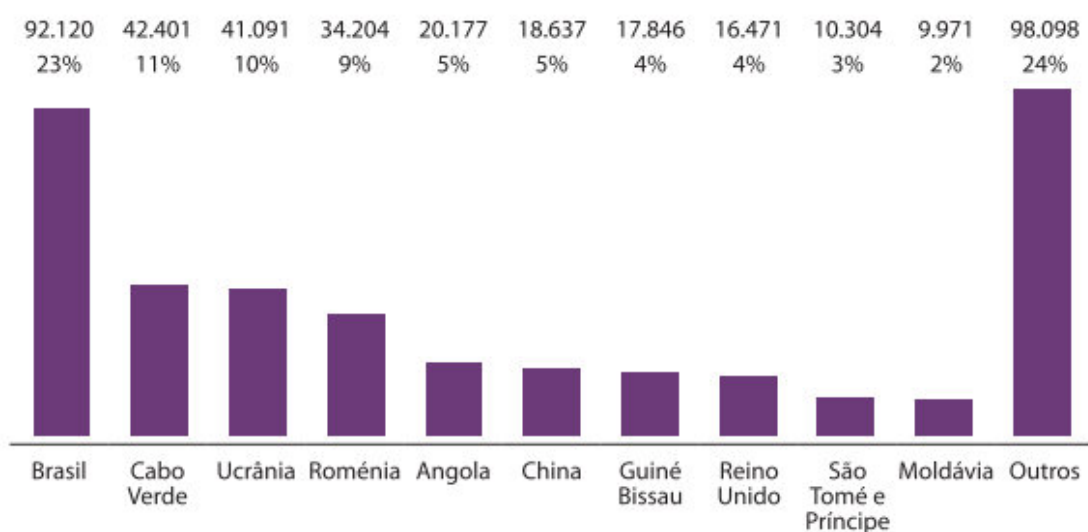



















Gráfico 1: População estrangeira residente em Portugal

(SEF, 2013)

Ainda segundo o mesmo documento, cerca de 84% (337 008) dos estrangeiros residentes em Portugal fazem parte da população ativa. A sua distribuição geográfica residente

“incide especialmente no litoral, sendo que cerca de 69,2% estão registados nos distritos de Lisboa (176.963), Faro (58.839) e Setúbal (41.711, totalizando 277.513 (em 2012 totalizavam 288.722)” (p. 11).

O Portal de Estatística do SEF (SEFSTAT, 2013) mostra-nos, com maior detalhe, o número de estrangeiros residentes em Portugal.

	Distritos	Total	TRs	VLDs	H	M
	Total Nacional	401.320	398.268	3.052	195.544	205.776
	Aveiro	12.566	12.489	77	6.067	6.499
	Beja	6.781	6.777	4	3.858	2.923
	Braga	9.280	9.124	156	4.392	4.888
	Bragança	2.282	2.266	16	1.163	1.119
	Castelo Branco	3.009	2.959	50	1.530	1.479
	Coimbra	11.387	11.082	305	5.622	5.765
	Évora	3.702	3.679	23	1.897	1.805
	Faro	58.839	58.743	96	29.264	29.575
	Guarda	1.794	1.788	6	916	878
	Leiria	15.076	15.054	22	7.559	7.517
	Lisboa	176.963	175.509	1.454	85.472	91.491
	Portalegre	2.715	2.713	2	1.333	1.382
	Porto	23.701	23.428	273	11.044	12.657
	Santarém	12.509	12.496	13	6.265	6.244
	Setúbal	41.711	41.518	193	19.563	22.148
	Viana do Castelo	2.994	2.988	6	1.509	1.485
	Vila Real	2.140	2.138	2	1.015	1.125
	Viseu	4.428	4.427	1	2.333	2.095
	Açores	3.614	3.289	325	1.845	1.769
	Madeira	5.829	5.801	28	2.897	2.932

Quadro 2: População estrangeira em Portugal por distrito

(SEFSTAT, 2013)

<http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>

Voltando ao RIFA (2013), podemos ler que a população de jovens imigrantes entre os 0 e os 14 anos é de 10.3%, o que equivale a aproximadamente 41 336 (muitos dos quais estão inseridos no sistema escolar português).

A propósito da inclusão de alunos de português Língua Não Materna (PLNM) nas escolas portuguesas, gostaríamos de referir um estudo intitulado *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, coordenado pela Doutora Maria Helena Mira Mateus, professora catedrática jubilada da Faculdade de Letras da universidade de Lisboa, cujo objetivo consistiu em conhecer o contexto da diversidade linguística portuguesa, através do levantamento das línguas faladas por 74 595 alunos do Ensino Básico, provenientes de 75 países diferentes, em 410 escolas situadas na Grande Lisboa.

Os dados recolhidos revelam uma grande variedade de línguas faladas em família, como mostra o quadro seguinte (Quadro 3).

português	71576	Tétum	32
Cabo-Verdiano	2992	Bielorrusso	2
Crioulo da Guiné	1160	Dinamarquês	2
Quimbundo	272	Finlandês	2
Crioulo de São Tomé	255	Húngaro	2
Inglês	199	Quechua	2
Hindi	161	Sérvio	2
Francês	160	Sueco	2
Guzerate	158	Bósnio	1
Mandarim	115	Checo	1
Nepali	7	Concani	1
Bangla	6	Búlgaro	25
Lingala	4	Mandiga	25
Turco	4	Macua	17
Albanês	3	Tzonga	17
Arménio	3	Italiano	16
Indonésio	3	Urdo	12
Lituano	3	Manjaco	9
Polaco	3	Umbundo	9
Balanta	2	Árabe	8
espanhol	108	Kongo	8
Ucraniano	101	Concani-Goês	1

Romeno	86	Croata	1
Russo	84	Grego	1
Fula	55	Eslovénio	1
Moldavo	51	Filipino	1
Lunda	44	Islandês	1
Alemão	37	Mongol	1
Neerlandês	35	Uólof	1

Quadro 3: Línguas faladas em família
(Mateus, 2011)

A leitura do quadro permite-nos perceber que, de entre os 74 595 alunos inquiridos, 11% (8 406) nasceram no estrangeiro, o que representa, na nossa opinião, uma percentagem bastante significativa, assim como um grande desafio para os docentes responsáveis pela lecionação das diversas disciplinas, como veremos adiante, no ponto 1.3.1.

Queremos salientar que estes dados, embora não reflitam a realidade de todos os estudantes do Ensino Básico em Portugal, servem para atestar o crescimento do número de escolas multiculturais que a literatura da especialidade tem vindo a referir.

Por outro lado, o nosso objetivo não consiste em descrever e categorizar a diversidade linguística; interessa-nos, sim, compreender até que ponto o panorama linguístico das escolas portuguesas justifica a necessidade de uma educação plurilingue e intercultural (EPI), capaz de rentabilizar os conhecimentos linguísticos dos nossos alunos estrangeiros, quer para a aprendizagem da sua L2 – neste caso, o português –, quer para a sua (consequente) integração na sociedade.

1.3. Educação plurilingue e intercultural

Antes de mais, convém referir que a educação plurilingue (EP) não se apresenta como um novo método de ensino de línguas; trata-se, isso sim, de uma nova forma de perspetivar o ensino de línguas, pautado pela expressão dos direitos fundamentais do aprendente na escolha do seu percurso formativo – não fossem as línguas a expressão de culturas diferentes e de diferenças no seio de uma mesma cultura (Cavalli, Coste, Crisan e

Van de Ven, 2009) –, respeitando, como veremos adiante, a sua bagem social e cultural, assim como os seus gostos e preferências (Bizarro e Braga, 2004).

A EP não está orientada para uma “elite privilegiada” caracterizada pelo domínio de línguas estrangeiras; é uma educação inclusiva, que se estende a todos os setores educativos, e que resulta da união de todas as disciplinas, fundando-se nos valores que as línguas podem comunicar e procurando o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural (Cavalli et al, 2009).

Assim, a compreensão do significado de EP não é possível sem antes percebermos o que se entende por 1) competência plurilingue e 2) competência intercultural:

- ✓ 1) Competência plurilingue: consiste, segundo Trim et al. (2001, p.187), na “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, bem como experiência de várias culturas”. Esta competência não pode, segundo os mesmos autores, dissociar-se de outros importantes conceitos, dada a necessidade de a escola promover nos que a frequentam uma competência plurilingue e pluricultural, entendida como uma competência “complexa mas una, resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos” (ibidem, p. 231);
- ✓ 2) Competência intercultural : consiste, segundo Beacco e Bryam (2007, p. 126) no conjunto de "savoirs, savoir-faire et savoir-être, et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage". O seu objetivo é, portanto, a superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas/ sujeitos por processos de interação (Damázio, 2008).

Estas competências remetem, como podemos perceber, para o conceito de multiculturalidade, que se prende essencialmente com a aceitação e o respeito pelos indivíduos que não se enquadram na cultura dominante, punindo qualquer tipo de discriminação a eles dirigida e reconhecendo os seus direitos linguísticos (Díaz-Couder, 1998). No fundo, a multiculturalidade assume-se como uma garantia da democratização das línguas e culturas estrangeiras que coexistem com as nacionais, numa tentativa de suprimir a marginalização de minorias.

Ora, vimos anteriormente que a EP deve atender às especificidades do sujeito, isto é, àquilo que Bourdieu (1977) designa por capital social, capital cultural e habitus. O capital social prende-se com as relações o sujeito mantém com pessoas e instituições que conhece e que o conhecem. Por sua vez, capital cultural é o conjunto de referentes simbólicos que cada indivíduo possui, os seus conhecimentos (ainda que inconscientes) nos vários domínios. Por fim, o habitus corresponde ao princípio segundo o qual se estabelecem as preferências/ gostos de cada um. Na figura seguinte (Figura 1), apresentamos a articulação dos conceitos trabalhados

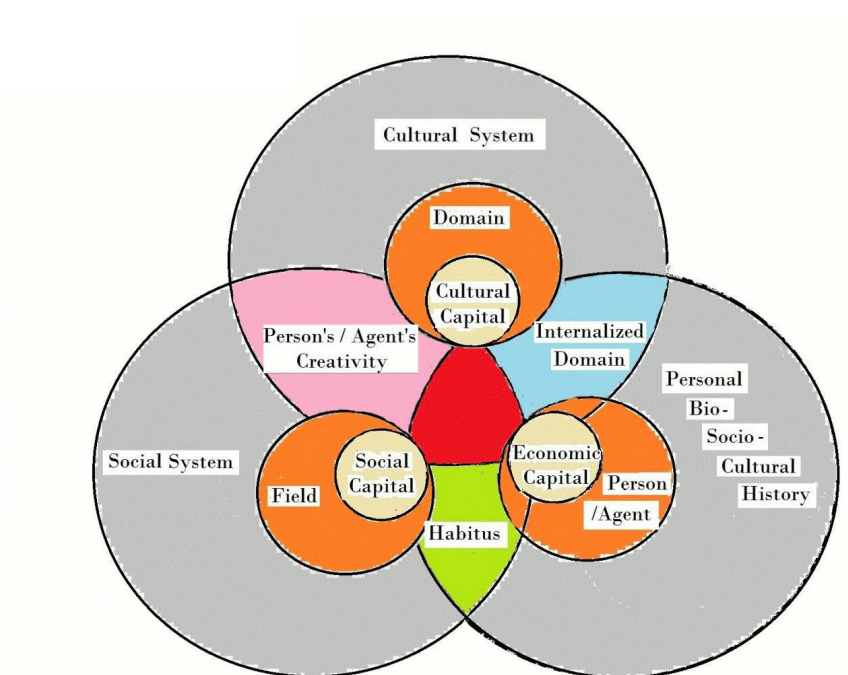


Figura 2: A Teoria da Prática

(Bourdieu, 1976)

No entanto, os fatores a ter em conta vão muito para além do sujeito, prendendo-se com questões sociais e institucionais. Assim, os componentes (nomeadamente, as línguas trabalhadas) da EP podem ser desenvolvidos de forma diferente – atendendo às características da sociedade – e com distintos níveis de exigência – atendendo às características do estabelecimento de ensino. Na figura seguinte, apresentamos as línguas que, na perspetiva de Cavalli (2009), devem integrar o desenvolvimento da EP.

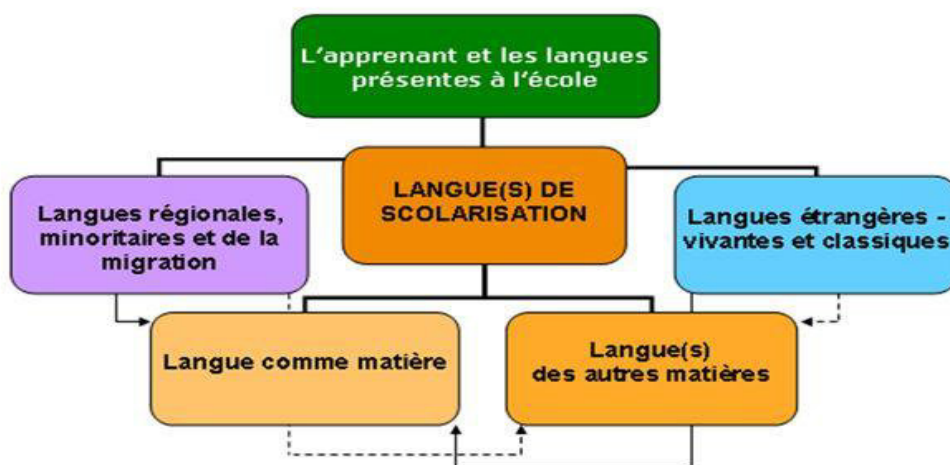


Figura 3: Componentes da Educação Plurilingue
(Cavalli, 2009)

A figura acima mostra-nos que as línguas a ter em conta na Educação Plurilingue são muitas: (1) “L'apprenant et les langues présentes à l'école” - reporta-se a todas as variedades linguísticas presentes na escola, quer sejam valorizadas no currículo, quer façam apenas parte dos repertórios linguísticos dos alunos. Parte-se, portanto, da premissa de que todas as línguas podem ser utilizadas, até mesmo em contextos informais, como o recreio, já que a simples exposição dos alunos à diversidade linguística permite a construção de conhecimento e valores, para além de promover o respeito e diminuir a discriminação de minorias; (2) “langue(s) de scolarisation” - reporta-se à língua nacional, ensinada enquanto disciplina, meio de ensino de outras disciplinas e veículo do funcionamento da escola; (3) “langues régionales, minoritaires et de la migration” - reportam-se às variedades reconhecidas na escola – como objeto de aprendizagem ou como meio de ensino de outras disciplinas – provenientes de línguas regionais, de línguas de minorias ou de línguas da migração, podendo também dizer respeito a línguas não

reconhecidas/ ensinadas na escola, que devem ser tidas em conta na promoção de uma EP; (4) “*langues étrangères – vivantes et classiques*” - reportam-se a línguas que constam do currículo e podem contribuir ao ensino de outras disciplinas (ibidem).

Em suma, a EP é a valorização das línguas presentes na escola – seja no currículo, seja nos repertórios dos alunos –, com vista ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural e, portanto, à aproximação de diferentes culturas.

1.3.1. Bilinguismo (multi)cultural

No ponto anterior, procurámos traçar as linhas gerais daquilo que deve ser uma educação plurilingue, atendendo aos estudos levados a cabo por investigadores da especialidade.

Se é verdade que a EP deve procurar um diálogo intercultural entre estudantes estrangeiros e autóctones – quer para lograr que se aceitem mutuamente, quer para permitir o desenvolvimento de competências linguístico-culturais (Ruiz et al., 2006) –, então esse diálogo deve reger-se, na perspectiva de Leite (2004, p. 7), pelos princípios do bilinguismo cultural, que se assume como

“uma educação onde cada um adquire um conhecimento aprofundado da sua própria cultura mas em que também adquire um conhecimento de outras culturas e que, por isso, tem condições para promover o desenvolvimento de atitudes de alteridade e de respeito pelo ‘outro’ de mim distinto e diferente”.

Assim, o objetivo é impedir que o aluno estagne (itálico nosso) no estudo da sua própria cultura, isto é, que o aluno emerja da sua própria cultura (Calilieri, 1993), a fim de poder adquirir as competências e os princípios necessários para a participação na cultura nacional – princípios estes que se relacionam, entre outros, com a justiça e a igualdade social –, sem abandonar a sua própria identidade (Banks, 2010).

Em suma, o bilinguismo cultural pauta-se pelos ideais da educação multicultural, que Banks (ibidem, p. 23) esquematiza em 5 dimensões, como demonstramos a seguir.

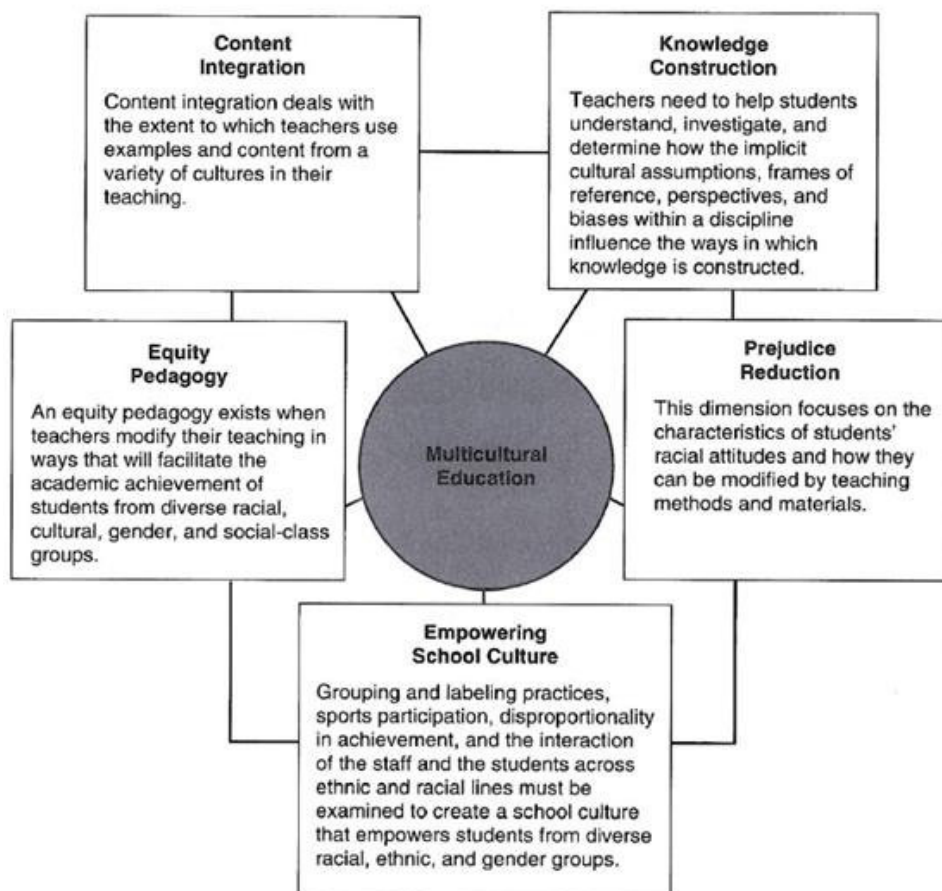


Figura 4: Dimensões da Educação Multicultural

(Banks, 2013)

A leitura da figura deixa-nos compreender que o conhecimento do Outro e de outra(s) cultura(s), assim como a sua aceitação, passa pela:

1. identificação de comportamentos racistas e pelo desenvolvimento de estratégias capazes de as minimizar;
2. adaptação das estratégias de ensino às especificidades individuais dos alunos;
3. promoção da integração dos alunos estrangeiros, através da apresentação de exemplos/ conteúdos de várias culturas nas aulas;
4. ajuda prestada ao aluno por parte do professor na pesquisa e construção de conhecimentos sobre outras culturas;
5. fomentação da cultura escolar, nomeadamente através da prática de desportos coletivos por alunos de diversas raças e etnias.

No ponto seguinte, trataremos de explicar os papéis da escola, do professor e do currículo na promoção de uma educação plurilingue e multicultural.

1.3.2. Implicações da educação plurilingue: a escola, o professor e o currículo

Ora, vimos anteriormente que a EP deve procurar o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural, competências estas que devem, por sua vez, ser desenvolvidas em todas as disciplinas, desde muito cedo (tomaremos, como referência, o início da EP no 1.º CEB, cf. Sá e Andrade, 2009).

Contudo, os autores apresentam opiniões controversas no que respeita à promoção de uma EP por parte da escola, como relembram Reste e Ançã (2011), já que uns, como Tedesco (2002), defendem que a escola é, por excelência, o contexto de socialização entre os estudantes, capaz de oferecer experiências enriquecedoras no domínio das inter-relações plurilingues e pluriculturais; outros, tais como Wieviorka (2002), alertam para o “racismo institucional” típico das instituições de ensino portuguesas, que, apesar de não se expressar publicamente, assume formas de discriminação silenciosas e encobertas. É precisamente neste sentido que deve ser pensada a formação de professores, cujo papel não é o de assumir uma atitude caritativa face aos sujeitos alvo de discriminação, mas o de reconhecer que “a diversidade sem igualdade é opressão” (Weinberg, 1994, p.27).

Cabe portanto às escolas e aos professores promover a integração escolar dos alunos imigrantes que, na perspetiva de Ruiz et al. (2006) deve fomentar a aceitação dos estrangeiros por parte dos autóctones, mas também dos autóctones por parte dos estrangeiros. Esta aceitação deve ser, portanto, mútua e recíproca, perspetivando a diversidade linguística e cultural como uma mais-valia, suscetível de conduzir ao conhecimento do mundo e do Outro, partindo de pressupostos como:

1) No que respeita à escola:

- ✓ A perspetivação da escola como um espaço heterogéneo, onde a diversidade linguística e cultural serve de ponto de partida para a promoção de uma EP e para que o professor ajude o aluno a descobrir-se a si mesmo (Bizarro e Braga, 2004);

- ✓ A igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola – que se reflete, entre outras coisas, na valorização dos repertórios linguísticos dos alunos –, numa escola que promove o diálogo e o debate, com vista à tomada de decisões coletiva, num plano democrático (ibidem).

2) No que respeita ao currículo:

- ✓ A conceção de um currículo multicultural e humanista, que reflita o respeito e a tolerância para com as diferentes culturas (Sá e Andrade, 2009);
- ✓ A conceção de um currículo que valorize os repertórios linguísticos dos alunos (Abdallah- Pretceille, 2006), para que estes tomem consciência dos seus próprios valores e dos valores dos outros e, assim, possam desconstruir estereótipos e diminuir a discriminação.

Ora, podemos ver, pelos pressupostos enumerados acima, que o currículo deve incluir não apenas os conteúdos programáticos da disciplina lecionada, mas também todo um conjunto de realidades (culturas, línguas, raças, minorias, maiorias), princípios (justiça, equidade, igualdade, liberdade, diversidade, autonomia, solidariedade, empatia, responsabilidade, tolerância, dimensões, perspetivas, fundamentos (históricos, económicos, políticos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos, estéticos, religiosos, morais, éticos, ecológicos, pedagógicos) e finalidades (dignidade humana, unidade/ diversidade, integração, inclusão, democracia participativa, respeito pela diferença), cuja desconstrução leva ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural (Bizarro e Braga, 2004).

Contudo, e para que o professor possa dar resposta às exigentes necessidades que estas questões acarretam,

“necessita, antes de mais, ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os

quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes paradigmas e teorias” (Miranda, 2001, p. 42).

Com efeito, o professor dos dias de hoje deve mobilizar uma série de conceitos – atitudes, valores, crenças, comportamentos, estereótipos, etc. –, por forma a desmistificar preconceitos relativos a diversas culturas, assim como mobilizar todo um conjunto de estratégias educativas – como meios de comunicação – para a transmissão de conhecimentos sobre o Outro, mas também sobre o Eu (ibidem).

Em suma, A EP acarreta a ponderação de uma série de variáveis – económicas, sociais, institucionais, etc. – e deve ter em conta as especificidades de cada aluno, isto é, os seus gostos/ preferências, assim como os seus repertórios linguísticos. Por outro lado, exige uma boa preparação por parte do professor, uma vez que este é o elemento mediador da EP, isto é, o meio de transmissão de conhecimentos.

1.4. Vantagens do bilinguismo

Antes de mais, queremos salientar que nos cingiremos, neste ponto, às vantagens do bilinguismo individual, uma vez este é (quase), com exceção dos falantes de português e mirandês, a única forma de bilinguismo existente em Portugal.

Ao longo das últimas décadas, e especialmente ao longo dos últimos trinta anos, a psicolinguística tem estudado o bilinguismo individual (Batoréo, 2008; Deuchar, 2000; De Houwer, 1990; Romaine, 1995), tendo-lhe reconhecido uma série de vantagens de diversas ordens, como salienta Batoréo (2008).

Por forma a simplificar a nossa análise, optámos por agrupar algumas das vantagens do bilinguismo em três pontos: 1.4.1. Vantagens psicológicas, 1.4.2. Vantagens sociais e 1.4.3. Vantagens educacionais.

1.4.1. Vantagens psicossociais

Vimos anteriormente que os estrangeiros são, muitas vezes, alvo de “racismo institucional” e de comportamentos de discriminação (Wieviorka, 2002), que podem conduzir a situações de exclusão social, de perda da autoestima e do gosto pela escola.

Nesta linha, o papel das línguas é muito importante, já que, como refere Oliveira (2010, p. 11),

“As línguas são um importante pré-requisito no processo de integração da população migrante desde que, de um ponto de vista linguístico, não se misture este processo com o da integração em si”,

o que é o mesmo que dizer que a língua do país de acolhimento é indispensável à integração do aluno estrangeiro, já que lhe garante “um acesso aos direitos cívicos” (ibidem).

Contudo, a aprendizagem da L2 não requer e não beneficia do “abandono” da LM, nem mesmo da alteração do seu estatuto; pelo contrário, e ainda na perspetiva da mesma autora, a segunda língua é aprendida com maior sucesso quando a identidade linguística do migrante é preservada.

Ora, esta preservação da(s) língua(s) minoritárias não serve apenas propósitos de integração. Alguns estudos apontam que a proteção e o uso de línguas minoritárias contribuem para o incremento da segurança e do orgulho da identidade minoritária, “reforçando o entendimento das raízes e da herança cultural a ela inerente” (Batoréo, 2008, p. 145).

A par destas vantagens, a proteção das línguas minoritárias possibilita a comunicação intergeracional entre os diversos membros da família do bilingue, ao passo que fomenta a aprendizagem e a preservação de costumes e de práticas tradicionais do povo de origem. Por sua vez, o conhecimento de diversas línguas e culturas incrementa as oportunidades no mercado de trabalho, numa sociedade, como vimos, cada vez mais diversificada e competitiva (ibidem).

Em suma, e para que as vantagens enumeradas acima possam surtir efeito, a(s) língua(s) minoritária(s) do bilingue devem ser preservadas, posto que a aprendizagem da

língua maioritária, isto é, a receção de inputs linguísticos da L2, acarreta frequentemente uma diminuição do domínio da L1 e conduz, portanto, a situações de bilinguismo dominante (ibidem).

1.4.2. Vantagens cognitivas e educacionais

Atualmente, os investigadores – sobretudo os das áreas da psicolinguística e da linguística cognitiva – parecem concordar com o facto de a LM ser estruturante na aprendizagem de uma L2. Esta é precisamente a ideia defendida por Oliveira (2010, p. 35), que sublinha que

“Do ponto de vista psicolinguístico, é importante enfatizar o facto de que a língua materna é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso, quer para crianças, quer para adultos. Ao adquirir a primeira língua, desenvolvem-se importantes competências cognitivas que serão de grande utilidade na aprendizagem da segunda língua”.

Ora, se é certo que o domínio de estruturas da LM contribui para uma melhor aprendizagem de uma segunda língua, o que dizer no caso dos bilingues, que dominam, a priori, dois sistemas linguísticos diferentes?

A este propósito, Cummins (1991) afirma que os aprendentes que possuem um background linguístico considerável (os bilingues, por exemplo, que dominam pelo menos duas línguas) estão mais predispostos para a aprendizagem de outras línguas, nomeadamente pelo acesso a um maior número de estruturas de comparação entre línguas.

Do ponto de vista cognitivo (que, naturalmente, tem repercussões na escola), muitos linguistas sustentam que a aprendizagem de um novo léxico e de novas estruturas (isto é, a aprendizagem de uma nova língua) se traduz num enriquecimento conducente a um maior sucesso escolar do aluno, já que permite:

- ✓ obter bons resultados em testes/ exames;

- ✓ obter melhores resultados a matemática;
- ✓ melhorar o raciocínio lógico e a resolução de problemas;
- ✓ ser mais competente na leitura;
- ✓ ser mais competente na aprendizagem de novas línguas (Batoréo, 2008).

Outros estudos, como o de Bialystok (2009), concluem que as particulares funções executivas (FE) – que fazem parte de um sistema cognitivo complexo e cujos processos primários são a inibição, a capacidade de planeamento intencional, a flexibilidade para alternar a realização de tarefas, assim como a atualização de informações da memória de trabalho – dos bilingues lhes conferem uma proteção contra o envelhecimento, isto é, retardam o natural declínio de importantes funções cerebrais. Por outro lado, os bilingues estão constantemente a focar a sua atenção na escolha de uma língua, pelo que desenvolvem complexos sistemas de resolução de conflitos.

São muitas as vantagens educativas apresentadas pelo bilinguismo. Importa reter, contudo, que o bilingue não precisa de “substituir a língua minoritária pela maioritária, mas apenas acrescentar uma à outra, não receando interferências” (Batoréo, 2008, p. 145), pois é no encontro destas duas que logrará um melhor desempenho na escola.

Síntese conclusiva

A investigação contemporânea parece encarar o bilinguismo como um fenómeno dinâmico, dependente de uma série de fatores que vão muito para além dos linguísticos (Harmers e Blanc, 2000; Mackey, 2000; McCleary, 2007; Oliveira, 2010; Paradis, 2000).

Por outro lado, a caracterização do tipo de bilinguismo do aluno permite 1) a conceção de estratégias de ensino plurilingue e intercultural e 2) o desenvolvimento de medidas de integração social conducentes ao seu sucesso escolar.

Por fim, o bilinguismo deve ser preservado, já que as suas vantagens, quer em termos psicossociais, quer em termos cognitivos e educativos, são amplamente reconhecidas pela literatura da especialidade (Batoréo, 2008).

2. Capítulo II: O português, o espanhol e o bilinguismo: representações

“É a proporção entre as nossas representações e a experiência, que assegura a racionalidade dos nossos pensamentos.”

Olavo de Carvalho

Introdução

Tendo em conta a problemática da nossa investigação - e tendo já analisado algumas definições de bilinguismo, assim como as suas vantagens e as suas implicações na adequação de estratégias educativas –, importa-nos agora debruçarmo-nos sobre as representações, uma vez que é através destas que

“les individus et des groupes prennent conscience d'une identité collective, promeuvent un sentiment de solidarité (au-delà de leurs différences réelles), figurent leur intégration dans une communauté sociale et nationale et scellent leur adhésion à des modes de conduites et à des stratégies idéologiques caractéristiques d'une classe sociale donnée" (Lipiansky, 1992, p. 73).

Porque os alunos sobre os quais incidiu a nossa investigação mobilizam as línguas portuguesa e espanhola, cingir-nos-emos à análise de RS destas duas. Por outro lado, e porque o estatuto das línguas surge invariavelmente associado às suas representações (Tschoumy, 1997), dedicaremos os primeiros pontos deste capítulo à análise do potencial económico do espanhol e do português. Por fim, procuraremos refletir sobre as representações acerca do bilinguismo, já que estas correspondem ao eixo central do presente estudo.

2.1. O “peso” das línguas

Antes de passar à análise do “peso” das línguas portuguesa e espanhola, queremos referir que o termo peso aqui utilizado é uma tradução do original “poids”, que Louis-Jean Calvet utiliza para se referir ao valor de uma língua, ao seu potencial económico. O referido autor concebe o Baromètre Calvet des langues du monde, que apresenta uma proposta do “peso” económico de 563, línguas atendendo a 11 fatores (Calvet e Calvet, 2012):

1. Número de locutores;
2. Entropia;
3. Estatuto oficial;
4. Traduções – língua-fonte;
5. Traduções – língua-meta;
6. Prémios literários;
7. Número de artigos na Wikipedia;
8. Índice de Desenvolvimento Humano;
9. Índice de fecundidade;
10. Índice de penetração da Internet;
11. Veicularidade.

2.1.1. O “peso” da língua portuguesa

A língua portuguesa, falada nos cinco continentes, é hoje alvo de uma série de políticas que asseguram a sua difusão. São sobretudo notórias as medidas de expansão da LP levadas a cabo pelo Plano de Ação de Brasília¹⁶ e pelo Instituto Camões¹⁷.

Num estudo encomendado pelo Instituto Camões, mais especificamente pela então presidente, a Dr.^a Simonetta da Luz Afonso, podemos ler que

¹⁶ Aprovado em julho de 2010, na Cimeira de Chefes de Estado de Luanda.

¹⁷ Cujas iniciativas motivaram a escrita da obra Potencial Económico da língua portuguesa (Reto, 2012).

“Os 250 milhões de falantes do português representam cerca de 3,7% da população mundial e detêm aproximadamente 4% da riqueza total. Os oito países de língua oficial portuguesa ocupam uma superfície de cerca de 10,8 milhões de quilómetros quadrados, representando 7,25% da superfície continental da Terra. A língua portuguesa afirma-se principalmente pelo número de falantes de língua materna, pelo número de países de língua oficial portuguesa, pela presença e crescimento na Internet, pela cultura, sobretudo ao nível da tradução de originais produzidos noutros idiomas e, mais recentemente, na ciência com um forte crescimento da produção de artigos e revistas científicas.” (Reto¹⁸, 2012, pp. 18-19).

A CPLP ocupava, em 2007, o 8º lugar no Produto Interno Bruto (PIB) mundial, o que revela nitidamente, nas palavras de Reto (ibidem), a vitalidade da LP, que se vê reforçada por uma série de fatores que procuraremos expor a seguir.

Segundo Reste e Ançã (2011), a LP afirma-se igualmente pelo acolhimento de imigrantes. De facto, é possível constatar-mos que o crescimento económico dos países de língua portuguesa aponta para uma estratégia de difusão da língua, já que se geram mais imigrantes do que emigrantes.

Convém salientar que a referida estratégia de difusão é sobretudo evidente no Brasil – considerado uma das maiores economias do mundo, assim como a potência mais importante da América Latina –, que conta com cerca de 200 milhões de habitantes. A sua posição dominante leva à expansão da LP, cujo número de aprendentes se multiplica diariamente. Nas palavras de Teyssier (1997, p. 91),

“Le Brésil n’est plus aujourd’hui le vaste pays rural de l’époque coloniale. Il a accédé à la civilisation urbaine. Et les principaux centres de ce nouveau Brésil peuvent exercer pleinement toutes leurs fonctions de villes, en particulier la fonction culturelle et linguistique”.

¹⁸ No prefácio, escrito por Ana Paula Laborinho, atual presidente do Instituto Camões.

Por outro lado, as semelhanças existentes entre a língua portuguesa e a língua espanhola (especialmente entre o português do Brasil e o espanhol da América Latina) poderão, num futuro próximo, contribuir para a sua expansão, uma vez que a sua fusão (vulgarmente conhecida como “portunhol”) acarreta um aumento significativo do número de falantes e, conseqüentemente, uma maior projeção internacional (Reto, 2012). De facto, e como refere Teyssier (1997, p. 90),

Les différences qui séparent la langue du Brésil de celle du Portugal sont au total plus grandes que celles qui séparent le pur castillan d’Espagne de celui de l’Amérique espagnole. [...] Mais une autre constatation s’impose: cette «dérive» a paradoxalement rapproché le portugais du Brésil de l’espagnol américain”.

Não poderíamos deixar de referir a importância dos países africanos de língua oficial portuguesa que, pelo peso económico, pela dimensão geográfica e populacional, assim como pelos altos rendimentos provenientes do petróleo, são de extrema importância para a difusão da língua portuguesa, que, por sua vez, é crucial para o crescimento do seu potencial económico, dado que: 1) os falantes de uma língua manifestam maior facilidade em relacionar-se com outros falantes da mesma língua; 2) aprender a língua de um país aumenta as possibilidades de desenvolver uma imagem positiva desse país, e, por conseguinte, de adotar e difundir a sua cultura e os seus valores; 3) uma língua é tanto mais valorizada quanto maior for o seu número de falantes; 4) as facilidades de comunicação diminuem as despesas de transação; (5) aprender novas línguas fomenta a progressão profissional, possibilitando ainda uma melhor remuneração (ibidem).

Como podemos constatar, a língua portuguesa, contrariamente à língua inglesa – que, na nomenclatura de Calvet (1999), como referimos anteriormente, é considerada hipercentral –, apresenta uma oportunidade de crescimento única, já que é falada nos cinco continentes. As suas possibilidades de expansão devem-se ainda àquilo que Calvet (ibidem) classifica como entropia¹⁹. Ora, sendo a LP uma das línguas com baixo nível de entropia (posto que é falada por um reduzido número de países e, portanto, tem mais

¹⁹ Que Calvet (1999) utiliza, em termos linguísticos, para classificar a “desordem”. A entropia não tem que ver com a quantidade de falantes de uma língua, mas sim com o modo como estes se encontram repartidos nas regiões onde a língua é falada. Assim, a entropia é tanto maior quanto maior for a dispersão da língua.

facilidade em manter a sua unidade), é de esperar que conserve a sua identidade, isto é, quer perdure, apesar das inevitáveis alterações que decorrem do seu uso.

No entanto, a expansão da língua não depende apenas de aspetos demográficos, mas também de dispositivos tecnológicos e de conteúdos virtuais (Castells, 2001). Cabe, portanto, ressaltar aqui a importância do ciberespaço na difusão da LP, uma vez que as novas tecnologias da comunicação se assumem, nos dias de hoje, como uma importante ferramenta de comunicação, aproximando, de forma quase instantânea, o vasto leque de culturas existente (Marcuschi, 2005). Assim, Portugal conta com 58 milhões de utilizadores da Internet, apresentando uma percentagem de acesso de 24,3%. Por outro lado, as previsões apontam para um crescimento da Internet na ordem dos 668%, no período compreendido entre 2010 e 2018, dados que colocam a LP no Top 10 das línguas que tirarão um melhor partido do uso das TIC (Reto, 2012).

Quanto ao peso da língua portuguesa no mundo, parece-nos importante destacar o trabalho levado a cabo por Calvet e Calvet (2012), cujo Baromètre Calvet des langues du monde é hoje uma importante ferramenta de consulta (do potencial económico das línguas) para diversos fins, sejam eles comerciais ou meramente linguísticos, uma vez que procuram medir, como referimos anteriormente, o “peso” das línguas através da articulação de 11 fatores.

Ora, de acordo com o referido Baromètre Calvet des langues du monde (wikiLF, 2012), a LP é a 9ª língua com maior valor, precedida apenas pelo inglês, espanhol, francês, alemão, russo, japonês, holandês e italiano. Gostaríamos de salientar que esta informação é válida para o coeficiente 1 em cada um dos fatores referidos, já que a sua alteração acarreta, naturalmente, variações significativas no ranking das línguas.

No quadro seguinte apresentamos os dados oriundos do referido barómetro para o caso da língua portuguesa.

Fatores	Pontuação
Número de locutores	174 307 982
Entropia	0,273
Estatuto oficial	8,5
Traduções – língua-fonte	10 848
Traduções – língua-meta	72 639
Prémios literários	9

Número de artigos na Wikipedia	701 644
Índice de Desenvolvimento Humano	0,704
Índice de fecundidade	1,691
Índice de penetração da Internet	38,05
TOTAL	5.97

Quadro 4: O peso da língua portuguesa segundo o Barómetro Calvet

(wikiLF, 2012)

<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/tmpl.php?data=tmp/default/por>

É interessante constatar que a língua portuguesa possui uma forte posição demográfica, uma vez que é usada como língua materna por cerca de 200 milhões de pessoas. Constata-se também, a nível cultural, um elevado número de traduções para a LP, assim como um número significativo de contribuições para a Wikipedia. Menos positivos são os números relativos ao Índice de Desenvolvimento Humano, ou ainda os que se referem a traduções elaboradas a partir de originais em português.

Por fim, gostaríamos de referir que os dados apresentados neste ponto estão em constante mutação, pelo que os números variam de acordo com as fontes que os apresentam. Contudo, é possível descortinar o seu grande potencial, que promete crescer nos anos vindouros.

2.1.2. O “peso” da língua espanhola

O espanhol encontra-se entre as cinco primeiras línguas do mundo em número de falantes, em número de países onde é oficial e em extensão geográfica (Fernández e Roth, 2007).

Vimos anteriormente que o número de falantes contribui significativamente para a expansão de uma língua (este é, aliás, o primeiro critério constante do Baromètre Calvet). Ora, de acordo com o relatório anual do Instituto Cervantes (2012), o espanhol tem sentido, nos últimos anos, um clima de forte expansão, dado que é falado por mais de 495 milhões de pessoas, sendo ainda o idioma oficial de 22 países e, portanto, significativamente privilegiado ao nível das relações comerciais. A título de exemplo, estima-se que o facto de os países hispânicos partilharem a mesma língua aumenta o

comércio bilateral em cerca de 290%. Não admira, portanto, que o poder de compra dos hispânicos seja considerado, desde 2007, o mais alto de entre os grupos minoritários da América do Norte.

Referindo-se aos países hispânicos, Teyssier (1997, p. 90) corrobora a ideia que acabamos de apresentar, acrescentando que o crescimento económico dos países da América Latina implicará um crescimento da(s) língua(s) que aí se fala(m):

“Un phénomène très important est intervenu un peu partout dans le cours du XIXe et du XXe siècle: l’urbanisation. Les villes ont grossi jusqu’à atteindre des dimensions parfois inquiétantes. Mexico est aujourd’hui une énorme mégalopole, l’une des plus grandes du monde. Buenos Aires, Santiago du Chili, Bogotá, Caracas sont elles aussi de très grandes villes. [...] les fonctions proprement «urbaines» de ces villes dans le domaine de la culture peuvent s’exercer beaucoup mieux qu’autrefois, surtout si l’on tient compte du développement des moyens de communication de masse. Tout est donc en place pour que ces pôles urbains deviennent des centres de rayonnement linguistique”.

Vimos também que o índice de fecundidade é um importante fator a ter em conta na avaliação do peso de uma língua. A este respeito, sabemos hoje que a percentagem de população mundial que fala espanhol como língua nativa está, por razões demográficas, a aumentar, contrariamente à população chinesa e inglesa, cujos falantes de chinês e inglês, respetivamente, estão a diminuir (Instituto Cervantes, 2012). As características da demografia hispânica levam os especialistas a crer que, em 2030, 7,5% da população mundial (cerca de 535 milhões de pessoas) falará espanhol. Prevê-se ainda que, dentro de 3 ou 4 gerações, 10% da população mundial será capaz de se entender em espanhol.

Os números são, como podemos ver, bastante otimistas. Acreditamos que estes se devem, entre outras coisas, ao intenso esforço de difusão da língua levado a cabo pelo Instituto Cervantes, que regista anualmente um crescimento de 8% em número de matrículas de estudantes de espanhol, estudado hoje como língua estrangeira por cerca de 18 milhões de alunos (ibidem).

Os bilingues que dominam a língua espanhola associam-na, de acordo com estudos recentes, a uma melhor perspetiva económica, à difusão de uma cultura internacional de qualidade, capaz de garantir mais e melhores oportunidades profissionais. Prova desta difusão cultural são as empresas editoriais espanholas, que têm, segundo o mesmo relatório, 162 filiais distribuídas em 28 países (80% das quais se encontram na América Latina), o que prova nitidamente a importância da língua no que respeita ao investimento internacional (ibidem).

Vimos anteriormente que o crescimento económico de um país (ou de vários, neste caso) não justifica, por si só, a expansão de uma língua – apesar de se estimar que 15% do PIB de um Estado lhe esteja vinculado (Delgado et al., 2008).

Porque entram em conta diversos fatores na avaliação do peso económico de uma língua, voltemos a analisar os dados do Baromètre Calvet (wikiLF, 2012).

Fatores	Pontuação
Número de locutores	327 380 862
Entropia	2,500
Estatuto oficial	20,75
Traduções – língua-fonte	51 137
Traduções – língua-meta	229 716
Prémios literários	33
Número de artigos na Wikipedia	837 346
Índice de Desenvolvimento Humano	0,751
Índice de fecundidade	2,134
Índice de penetração da Internet	43,26
TOTAL	5.97

Quadro 5: O peso da língua espanhola segundo o Barómetro Calvet
(wikiLF, 2012)

<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/tmpl.php?data=tmp/default/spa>

A análise dos dados deixa perceber, como já referimos, que o espanhol é a língua materna de um número significativo de falantes – cerca de 327 milhões –, razão pela qual apresenta uma entropia mais elevada que o português. No entanto, queremos salientar que esta entropia não é forçosamente negativa, já que o espanhol é um idioma homogéneo e geograficamente compacto – a maioria dos países de língua espanhola ocupa territórios

contíguos. São ainda evidentes as contribuições do espanhol para a Wikipedia, assim como as traduções feitas a partir de originais em língua estrangeira.

Cabe ainda ressaltar que se anteriormente referimos que as semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola favorecem a expansão do português, então o contrário também se verifica. Por tudo isto, acreditamos que o espanhol é, à semelhança do português (ou juntamente com o português) um idioma em evidente expansão, dotado de um grande potencial económico.

2.2. Representações: origem epistemológica e ramificações

Na qualidade de objeto de estudo das Ciências Humanas, as representações assumem definições pluriformes, já que recebem contributos de um vasto leque de áreas científicas, como sejam a psicologia social, a antropologia, a sociologia, a linguística, a filosofia, a história da ciência, a história das mentalidades, a história das religiões, a informática e as ciências da linguagem e comunicação (Mannoni, 1998, citado por Faneca, 2011). Assim, a representação é, na perspectiva de Matthey (1997, p. 317), uma noção

“envisagée dans des ancrages théoriques divers, sur la base de démarches méthodologiques différentes également”,

que

“tendent vers le même objectif : mieux comprendre les modalités de savoir du sens comum”.

Contudo, é com Durkheim (1974), na psicologia social, que encontramos a origem epistemológica das representações. O referido autor introduz o conceito de “representação coletiva” para clarificar as diferenças existentes entre o pensamento individual e coletivo, explicando que as representações individuais derivam dos sujeitos considerados isoladamente, ao passo que as coletivas dizem respeito à vida social, à qual servem de coesão, na medida em que caracterizam um grupo de indivíduos e são partilhadas por eles –

estas são, como podemos ver, as razões pelas quais as representações surgem na área da psicologia social.

De forma geral, a psicologia social define os seguintes traços caracterizadores das representações: (1) a sua elaboração na e para a comunidade, (2) a (re)construção do real e (3) o domínio do meio pela sua organização. Condidente com estes princípios é a definição proposta por Bonardi e Roussiau (1999, p. 25), que defendem que analisar uma representação social é

“tenter de comprendre et d’expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu’ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes”.

As representações apresentam-se, portanto, como uma importante ferramenta que procura conhecer as opiniões do sentido comum. Convém salientar que, embora as representações sociais (RS) se construam coletivamente – como é possível ver-se pelas definições apresentadas por Durkheim (1974), Matthey (1997) e Bonardi e Roussiau (1999) –, dependem da experiência de cada sujeito. A este respeito, Vala (1993) diz-nos que as representações são sociais porque são partilhadas por um conjunto de indivíduos e, simultaneamente, coletivamente produzidas. A distinção entre representações individuais e sociais está, portanto, no número de indivíduos que as partilham.

Quanto ao objeto (itálico nosso) das representações, Jodelet (1989, p. 53) define RS como um “savoir naïf” e “naturel” (não científico/ especializado, portanto), um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças, informações, cognições e valores, que se originam a partir de um conceito, uma situação, de um indivíduo ou de um grupo.

No que diz respeito aos tipos de representações, o sociólogo francês Lipiansky (1999) distingue as representações 1) induzidas das 2) justificativas e das 3) de antecipação. Segundo este autor, as representações induzidas espelham as relações interpessoais (de ordem política, económica e cultural) presentes e passadas entre os sujeitos; as justificativas resultam da observação e da prática; por fim, as de antecipação preveem uma situação a ser atingida ou uma ação a ser empreendida por um grupo.

Começámos este ponto referindo que a definição de RS recebeu contributos de um vasto conjunto de áreas. Até ao momento, procurámos clarificar a origem do conceito de

representações, assim como apresentar as definições de alguns autores de destaque na literatura da especialidade. Porque consideramos, pelas leituras realizadas, que as ciências da linguagem foram importantes na definição do conceito em estudo, não poderíamos deixar de referir Boyer (1991), que evidencia que o estudo das representações sobre as línguas se insere no âmbito da sociolinguística e corresponde a uma das categorias das representações sociais, na medida em que a sociolinguística é

“inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d’analyser des dynamiques linguistiques et sociales” (p. 42).

Cabe ainda ressaltar que Boyer (ibidem) chama a atenção para as diferenças no objeto de estudo da psicologia social e da sociolinguística (no que concerne ao âmbito das representações), afirmando que a primeira estuda as RS sem se deter demasiado em questões relacionadas com os conflitos, ao passo que a segunda, mais preocupada por dinâmicas internacionais, concebe a construção de representações em situações de conflito.

Abordadas no domínio da Didática das Línguas (DL), as representações insere-se habitualmente na psicologia social, seguindo os quadros teóricos de Moscovici (1961), que distingue três dimensões necessárias ao conhecimento do seu conteúdo: a atitude, a informação e o campo da representação. Por outro lado, a DL procura, no âmbito do estudos das representações sobre a aprendizagem das línguas, como refere Zarate (1993), a clarificação das relações língua(s)-cultura(s), isto é, a persecução de questões de cariz intercultural e metalinguístico.

Para terminar, gostaríamos de referir-nos a duas importantes questões frequentemente levantadas pelos investigadores que se dedicam ao estudo das representações. A primeira prende-se com o uso indiferenciado de representação e imagem, que não procuraremos distinguir aqui, pois parece-nos irrelevante tendo em conta o âmbito do nosso estudo. Assim, e no que diz respeito a esta distinção, optámos pelo uso exclusivo do termo representação, sem atender a qualquer critério evidenciado pela literatura da especialidade. Contudo, cabe salientar que o uso do termo representação é

ainda algo controverso, tal e como o demonstra Zarate (citada por Coste, 1997, p. 7), ao sublinhar que

“la notion de représentation amène (...) à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant. Il n’est pas étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l’image, du miroir”.

A segunda questão tem que ver com o facto de o conceito de representação ser hoje tido como um conceito imigrante, nómada e carrefour. Imigrante, pelo facto de ser oriundo da psicologia social; nómada, porque se move atualmente em diversas áreas de estudo e, finalmente, carrefour,

“porque, decorrente das primeiras características, nele se cruzam múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas” (Elmiger et al., 2007).

No ponto seguinte, procuraremos analisar, sempre que possível, algumas representações de alunos portugueses - do 3.º CEB e do ES, uma vez que estes correspondem ao público visado pelo nosso estudo - sobre as línguas portuguesa e espanhola, uma vez que as representações sobre as línguas estão intimamente ligadas a questões da didática das línguas, ao influírem, entre outras coisas, nas escolhas linguísticas dos alunos, assim como nas suas estruturas argumentativas (ibidem).

2.2.1. Representações sobre a língua portuguesa

Antes de mais, convém referir que “não são muitos os estudos realizados em Portugal sobre representações acerca da língua portuguesa” (Melo & Araújo e Sá, 2008, p. 140). Contudo, procuraremos, ao longo deste ponto, ilustrar aquelas que parecem ser as tendências gerais no âmbito das RS acerca da LP (quer como língua materna, quer como

língua segunda, ou ainda como língua de acolhimento²⁰), reportando-nos a alguns estudos que consideramos relevantes, com sujeitos portugueses e estrangeiros (dos Ensinos Básico e Secundário, uma vez que este corresponde, como referimos, ao público visado pelo nosso estudo), que a seguir apresentamos.

O primeiro, levado a cabo por Simões (2006), conclui que os alunos lusófonos em final de escolaridade obrigatória (9.º ano de escolaridade) parecem evidenciar uma imagem positiva face à sua LM, sobretudo por questões afetivas:

“Assim, a imagem positiva face às línguas surgia no campo da pertença, na referência à LM, da qual os alunos tinham uma boa auto-imagem, baseada sobretudo em questões estéticas e afectivas, sem, no entanto, terem opinião formada sobre as suas dimensões política e cultural” (p. 312).

Como podemos ver pelo excerto acima, a “boa auto-imagem” relativamente à LP não se afirma pelo seu número de falantes de língua materna, pela sua presença e crescimento na Internet, ou ainda pelo seu contributo no domínio das ciências (que correspondem a alguns dos principais pontos fortes do português apontados por Reto, 2012); afirma-se na construção da identidade dos sujeitos e enquanto objeto afetivo. Prova disto são as respostas dos alunos quando inquiridos sobre a língua inglesa, cuja mesma “boa auto-imagem” deixa de associar-se a questões meramente afetivas, para passar a incluir questões mais pragmáticas, relacionadas com o seu poder político e económico. Por outro lado, os alunos perspetivam a LP como “a mais fácil de todas” (Simões, 2006, p. 198), como detentora de uma grande beleza e riqueza cultural, assim como muito útil.

Contrastando com a ideia de afetividade exposta acima, Oliveira e Ançã (2006) realizam um estudo com dois alunos ucranianos – residentes em Portugal e frequentando o Ensino Básico (EB) – que nos deixa perceber que as representações acerca da LP dos estrangeiros se ligam fortemente com questões relacionadas com a integração na comunidade de acolhimento, com as relações com o Outro, tal e como sublinha Vigneron (1994, p. 45):

²⁰ No estudo de Oliveira e Ançã (2006), a designação de “shelter language” (em vez de língua segunda) surge pelas particularidades dos sujeitos estudados, que aprenderam a LP depois da aquisição da L2. Num artigo de Ançã (2005), a autora sugere que o conceito de “Português - língua de acolhimento” se apresenta como uma especificação do conceito de português língua segunda (PL2), aplicando-se a situações em que Portugal (enquanto país de acolhimento) recebe imigrantes cuja língua materna não é o português.

“Parfois positives, le plus souvent négatives, elles jouent toujours un rôle déterminant dans la confrontation avec l’Autre. C’est pourquoi il est nécessaire de les mettre au jour, puis de les prendre en compte dans un enseignement de la langue étrangère”.

A par da inclusão na comunidade, ressalta a importância instrumental que os alunos atribuem à LP, pois reconhecem a sua utilidade em vários domínios, nomeadamente no mercado de trabalho. Reconhecem igualmente a importância de adquirir novos conhecimentos linguístico-culturais, classificando a língua portuguesa como “pretty” e “interesting”, mas também “difficult” (p. 13).

Noutro estudo efetuado por Oliveira (2005, p. 16), agora sobre as representações de duas alunas guineenses - residentes em Portugal e integradas no Ensino Secundário (ES) - acerca da aprendizagem do português (a sua L2), as conclusões apontam, uma vez mais, para a importância integradora e instrumental da língua, já que as alunas referem, por um lado, a necessidade de “sobreviver, de arranjar um emprego” e, por outro, a necessidade de se “integrar num determinado grupo”. As alunas referem igualmente que a língua portuguesa é difícil, apresentando dificuldades ao nível: da fonética/ fonologia - na produção de alguns sons, tais como [R] e [r], e na conciliação do ritmo de fala “rápido” (p. 10) atribuído a alguns falantes), da ortografia (pela produção de erros ortográficos, pelo desconhecimento das regras de acentuação e uso de maiúsculas), da morfologia (pelas desconhecimento das regras de flexão em género), da sintaxe (pelo dificuldade na interpretação de interrogativas indiretas) e da morfossintaxe (na concordância do adjetivo com o nome e do verbo com o sujeito). As alunas revelam ainda dificuldade no uso das formas de tratamento (resultado de influências da LM sobre a L2) e na adequação do registo de língua à situação comunicativa. Por fim, parece-nos importante sublinhar que as alunas parecem construir algumas representações sobre a (aprendizagem da) LP (assim como sobre os portugueses e a comunidade portuguesa) atendendo a comparações com o seu país de origem, como podemos ver pela resposta:

“também às vezes / porque lá sabe tudo se um aluno faz as frases bem feitas se não pôr vírgula / o professor emenda e dá o cotação / mas cá não / tira valor / e que já tou habituada / não tou habituada a

fazer frases com vírgulas / porque a pontuação eu costumo pôr mas /
fazer frases com vírgulas e essas coisas assim.... / Não” (p. 11).

Neste sentido, concluímos que as alunas consideram a aprendizagem da LP em Portugal mais exigente do que a aprendizagem da LP no seu país de proveniência.

Os estudos apresentados acima evidenciam – embora não sejam passíveis de generalizações – que as representações sobre a LP enquanto língua materna e língua segunda apresentam algumas diferenças, na medida em que as primeiras parecem apontar para a dimensão afetiva da língua, ao passo que as segundas parecem reportar-se sobretudo às suas dimensões instrumental e integradora, já que

"apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue,
de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité"
(Tschoumy, 1997, p. 11).

Em suma, a imagem que o sujeito tem de um país (seja o seu país de origem ou não) pode influenciar as suas representações acerca da(s) língua(s) que aí se fala(m) (Monnanteuil, 1994), muito embora Pétillon (1997) sublinhe que os alunos podem elaborar representações positivas sobre uma língua, mesmo quando possuem uma imagem negativa dos seus locutores.

2.2.2. Representações sobre a língua espanhola

Começamos este ponto referindo, tal como fizemos no ponto anterior, que sabemos ainda muito pouco no que respeita às representações dos alunos portugueses sobre a língua espanhola. Sabemos, no entanto, que o espanhol foi o idioma que registou o maior aumento no número de estudantes (em Portugal) entre 2005 e 2012, passando de 7,4% por cento para 12,2% (+ 4,8%), segundo dados do Eurostat (2014). Sabemos também, de acordo com o Instituto Cervantes (2012), que o espanhol surge associado a uma melhor perspetiva económica, a uma cultura internacional de qualidade, capaz de garantir o acesso a um vasto conjunto de oportunidades (nomeadamente laborais).

Num estudo realizado por Marques (2012) com uma turma de 24 alunos do 10º ano, no distrito de Aveiro, procurou-se conhecer as perceções que os alunos têm sobre a língua estrangeira e a sua aprendizagem. Os resultados demonstram que o espanhol ocupa um lugar de destaque nas escolhas linguísticas dos alunos, já que, em resposta a um questionário sobre as línguas que gostariam de aprender, 66,7% dos alunos selecionaram a língua espanhola como primeira opção, justificando a sua escolha com uma série de argumentos, que a seguir apresentamos.

Um dos argumentos mais utilizados pelos alunos para justificar a escolha da língua espanhola foi o facto de esta ser fácil de aprender, devido à sua semelhança com a língua portuguesa. Com efeito, 62,5% afirmaram que o espanhol é uma língua fácil, contrariamente ao inglês e ao francês, que registaram, respetivamente, 16 e 5 ocorrências na subcategoria “Línguas escolares difíceis”. Ora, estes resultados vão ao encontro da posição de Beacco e Byram (2003) no que respeita às representações sobre as línguas, já que estes afirmam que

“Les langues sont (...) l’objet de représentations qui concernent: leur difficulté supposée d’apprentissage(...), leur beauté (...), leur utilité, (...) leur valeur éducative” (p. 43).

Para além deste argumento, foram mencionadas pelos alunos questões como a curiosidade, a afetividade, a aproximação à língua materna, o contacto informal, o nível fonético, o nível linguístico, o sucesso escolar e a compreensibilidade. Os alunos referiram que aprendizagem da língua espanhola apresenta uma série de vantagens a nível pragmático – que engloba, entre outras, as questões relacionadas com as relações pessoais e a empregabilidade –, cultural – para um melhor conhecimento do mundo –, formativo – para dar resposta às necessidades do mercado de trabalho atual –, afetivo – que se reporta aos gostos dos alunos – e social – por questões de prestígio que a aprendizagem de línguas confere.

Vemos, portanto, que as questões relacionadas com a facilidade de aprendizagem do espanhol, a afetividade e a empregabilidade são uma constante no que respeita às representações dos alunos sobre a língua espanhola, à qual estes atribuem um bom estatuto. De facto, e na perspetiva de Dabène (1997, p. 22),

"le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage".

Convém ressaltar, no entanto, que a maioria dos alunos deu mais importância à Espanha do que aos países de língua espanhola da América Latina, muito provavelmente por questões de proximidade. Esta diferenciação foi sobretudo evidente quando se inquiriram os alunos sobre as suas motivações laborais, já que 58,3% da turma referiu querer trabalhar em Espanha e 62,5% dos alunos manifestou maior interesse em passar férias em Espanha do que viajar pela América Latina.

A língua espanhola surge, portanto, sobretudo associada ao país vizinho, e não aos restantes países que falam o mesmo idioma. O mesmo não acontece com alunos brasileiros, já que estes, novamente por questões de proximidade, parecem estar mais familiarizados com a norma da América Latina.

Como refere Dabène (1997), a ligação afetiva que se estabelece com a língua e o povo que a fala são determinantes na escolha de uma LE. Não admira, portanto, que, fora do contexto europeu, as representações sobre a língua espanhola incidam sobretudo sobre o espanhol da América Latina.

Num artigo escrito por Santos (2006), podemos ver que a opinião dos alunos brasileiros sobre o espanhol de Espanha reflete algum desconhecimento da norma, assim como alguns mitos. De facto, a grande maioria dos alunos classificou o espanhol de Espanha como "original", "rico", "correto" e "bem falado", "diferente", "enrolado", "incompreensível", etc. Ora, as investigações acerca do espanhol correto (itálico nosso) parecem, nos dias de hoje, apontar para a riqueza e diversidade, para a aceitação das regras linguísticas individuais; no fundo, para a tolerância. Assim, e porque Espanha foi um país colonial, a ideia de que o "seu" espanhol é mais formal parece estar patente nas representações dos estudantes do Brasil.

Como vemos, as representações, ao serem construídas, como referimos anteriormente, na e para a sociedade Bonardi e Roussiau (1999), são naturalmente discrepantes, pelo que se impõe a necessidade de desmistificar algumas questões que, por falta de informação, continuam a pertencer ao conhecimento coletivo.

2.2.3. Representações sobre o bilinguismo

Vimos no primeiro capítulo que o conceito de bilinguismo tem causado alguma controvérsia, constituindo-se como um verdadeiro desafio para os linguistas. Contudo, as recentes investigações neste âmbito têm-nos permitido destrinçar alguns “mistérios” associados ao bilingue, ao contrário das investigações acerca das representações sociais sobre o bilinguismo, que não parecem evoluir da mesma forma (cf. Elmiger et al., 2007).

Para colmatar esta falha, Elmiger et al. (idem) levaram a cabo um estudo no Centre de Linguistique Appliquée de Neuchâtel, que assenta sobre dois eixos: o primeiro prende-se com as RS do bilinguismo e o segundo orienta-se para os aspetos didáticos das mesmas.

Tendo em conta a importância do discurso no que respeita às representações sobre o bilinguismo – posto que

“leur existence est intrinsèquement liée au langage: elles émergent dans le discours et se trouvent cristallisées ou transformées par lui” (idem, p. 67) –,

o referido estudo procura analisar o discurso de uma série de intervenientes no sistema educativo (os alunos, os pais dos alunos, os docentes e os formadores dos docentes), a partir de déclencheurs verbaux et visuels (que, por questões de espaço, não descreveremos na sua totalidade), que permitem avaliar, sem conduções do discurso por parte dos investigadores, isto é, sem perguntas e respostas, as reações dos sujeitos perante determinadas afirmações abstratas em conversas informais, que, por sua vez, circulam e se transformam em representações sociais.

Surge, portanto, a necessidade de compreendermos o que os autores do estudo entendem por discurso. Assim, e segundo Mondada (1998, citado por Elmiger et al., 2007, p. 70) o discurso é

“à la fois source d'instabilité et lieu de structuration (donc de stabilisation) des objets qu'il véhicule ou construit. Source d'instabilité dans la mesure où le sens se définit largement par le contexte, et où il est l'objet de négociations et remises en question permanentes. Mais aussi lieu de structuration dans la mesure où le sens est pris dans des réseaux lexicaux, syntaxiques pragmatiques et dialogiques qui limitent les espaces de variation sémantique. D'un point de vue interne au discours,

on assiste donc à un équilibre plus ou moins précaire entre stabilisation et déstabilisation”.

Ora, como podemos ver pela definição apresentada, a análise do discurso requer alguns cuidados fundamentais, uma vez que este está, por um lado, limitado pelo contexto em que surge, e, por outro, limitado por redes de ordens várias, que travam a construção de representações. É também evidente que é no discurso que as representações encontram a sua origem, dado que as constantes negociações entre os interlocutores permitem chegar a um certo grau de acordo, e, portanto, à construção de um conhecimento coletivo. Conscientes destas limitações, os autores apresentam as seguintes conclusões.

Quando inquiridos sobre o significado de bilingue, os respondentes fizeram, de forma geral, alusão aos bilingues nativos, o que convoca, portanto, a noção de bilinguismo perfeito de Bloomfield (1935). Assim, a maioria dos participantes no estudo não se classificou como bilingue por considerar que cometer alguns erros linguísticos (isto é, não ser “perfeito”) descartaria imediatamente essa hipótese. A este propósito, os autores interrogam-se sobre os receios que alguns inquiridos mostram em aceitar o “rótulo” de bilingue, sugerindo explicações como a modéstia, ou ainda o medo do compromisso (isto é, de não corresponderem às expectativas criadas sobre o bilinguismo).

Noutro estudo, também ele levado a cabo no Centre de Linguistique Appliquée de Neuchâtel, Py (2004) conclui que os sujeitos entrevistados encaram o bilinguismo como um fenómeno inalcançável, que apenas existe em termos teóricos, já que a realidade é bastante mais “décevante” (p. 12).

Do mesmo modo, Cavalli (2000) e Cavalli e Colleta, investigando as RS sobre o bilinguismo no Vale do Aosta, concluem que os entrevistados defendem que o bilinguismo consiste no domínio perfeito de duas línguas, apesar de reconhecerem que um bilingue é aquele que utiliza duas línguas, ativando uma ou outra em função do contexto.

Em suma, os diferentes trabalhos desenvolvidos no âmbito das representações sociais sobre o bilinguismo parecem apontar para um carácter utópico deste último, para a existência de estereótipos fossilizados, que perspetivam o bilinguismo como um fenómeno rígido e invariavelmente associado ao domínio perfeito de duas línguas.

Síntese conclusiva

Tanto o português como o espanhol detêm, nos dias de hoje, um potencial económico indiscutível, sobretudo quando perspetivados em conjunto (Teyssier, 1997).

Compreender o “peso” económico de uma língua é fundamental para a desconstrução de estereótipos, já que, como vimos com Dabène (1997), as representações acerca de uma língua relacionam-se muitas vezes com o(s) países onde essa língua se fala.

Por outro lado, os estudos realizados no âmbito das RS sobre o bilinguismo parecem apontar para a ideia de bilinguismo perfeito, isto é, para o domínio nativo de duas línguas.

3. Capítulo III: Bilinguismo vs. difusão das línguas

“Feliz aquele que transfere o
que sabe e aprende o que
ensina.”

Cora Coralina

Introdução

Sabemos hoje que as crianças podem aprender a falar simultaneamente duas línguas. Podem igualmente aprender antes a sua L1 e só mais tarde adquirir a L2, seja no seio familiar, seja nas relações com amigos, ou ainda na escola (Laforge e McConnell, 1990). Em qualquer um destes casos, deparamo-nos com situações de bilinguismo – no primeiro, simultâneo; no segundo, consecutivo (Harmers, 2000).

Sabemos igualmente que os bilingues detêm um papel fundamental no processo de difusão das línguas (ibidem), na medida em que transferem (itálico nosso) os seus conhecimentos linguístico-culturais, contribuindo, como veremos, para a expansão, manutenção e proteção das línguas (Batoréo, 2008).

Neste capítulo, debruçar-nos-emos acerca da problemática central da nossa investigação: o papel dos bilingues no processo de difusão das línguas. Por forma a lançarmos luz sobre este assunto, procuraremos, no primeiro ponto (3.1.), tecer algumas considerações acerca do conceito de difusão das línguas, recorrendo a alguns estudos desenvolvidos no âmbito da sociologia das línguas; no segundo ponto (3.2.), procuraremos explicitar a forma como os bilingues difundem as línguas, centrando-nos essencialmente nos casos de bilinguismo exógeno – isto é, nos casos em que a L2 dos bilingues não é falada na comunidade onde se inserem (Harmers, 2000) –, uma vez que os sujeitos bilingues que participaram no nosso estudo são, como veremos adiante, imigrantes, que têm como língua materna o espanhol.

Tendo em conta o exposto acima, daremos especial relevo à difusão das línguas levada a cabo em família – que relacionaremos com a Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS) de Fishman, 1991) – posto que este é, por excelência, o contexto da difusão das línguas maternas daqueles que residem em comunidades onde essas línguas não são as (co)oficiais. Por outro lado, vários estudos parecem indicar a família é um dos fatores mais importantes para a mudança ou manutenção de uma comunidade linguística, na medida em que os pais são, por norma, os indivíduos que têm a primeira influência sobre a a(s) língua(s) adquirida(s) pelos filhos (Pauwels, 2005).

3.1. Difusão das línguas

O estudo da difusão das línguas é, como salientam Laforge e McConnell (1990), algo relativamente recente na história da sociologia das línguas, podendo servir propósitos como

“la compréhension et la mesure du changement linguistique dans une conjoncture sociale très large” (ibidem, p. 11).

Assim, o estudo da difusão das línguas permite compreender as expansões ou as regressões no que respeita à utilização de uma língua, ou ainda ao seu número de falantes; no fundo, permite avaliar tendências linguísticas (itálico nosso) que se desenvolvem no seio da sociedade ou de determinados grupos.

O primeiro trabalho de relevo sobre a difusão das línguas surge-nos através de Cooper (1982), que introduz o conceito de “language spread”, definindo-o como o

“process by which languages gain speakers” (1982, p. vii).

Ora, esta definição reforça a ideia de que o processo de difusão das línguas é um fenómeno social, posto que coloca os utilizadores das línguas no centro do referido processo. Contudo, esta definição é, como referem Laforge e McConnell (1990), algo redutora, na medida em que se cinge ao aumento do número de falantes, não especificando 1) o momento de aquisição das línguas – isto é, se as línguas utilizadas pelos falantes são as suas línguas maternas ou segundas –, 2) o espaço de utilização das línguas – como se distribuem geograficamente os falantes – e 3) a frequência de utilização das línguas.

Numa outra definição proposta por Cooper (1982) –

“increase, over time, in the proportion of a communication network that adopts a given language or language variety for a given communicative function” (ibidem, p. 6) –,

a difusão das línguas passa a considerar a expansão de uma rede de comunicação que adota determinada língua com um propósito comunicativo. Tomando os bilingues como exemplo, podemos observar que estes alternam frequentemente entre o uso da L1 e L2 para fins académicos/ laborais, para se adaptarem a comunidades monolíngues, para se relacionarem com a família, etc. (Laforge e McConnell, 1990). Em suma, trata-se de convencionar regras para uma comunicação que evitem “la tension ou le déséquilibre” (ibidem, p. 13), atribuindo uma função específica a cada língua.

Partindo dos ideais de Cooper (1982), outros autores, tais como Mesthrie, Swann, Deumert & Leap (2001) definiram a difusão das línguas como

“the change from habitual use of one’s minority language to that of a more dominant language under pressures of assimilation from the dominant group” (p. 253).

As variáveis a ter em conta na difusão das línguas são muito diversificadas, apesar de estarem na sua maioria conetadas. Assim, estas podem, por um lado, prender-se com fatores intrínsecos aos sujeitos (individuais), como sejam o comportamento linguístico e o padrão de uso da língua com a família – isto é, a transmissão intergeracional da língua (Nawaz, Umer, Anjum & Ramzan, 2012). Por outro lado, podem relacionar-se com questões inerentes à sociedade, isto é, com questões económicas, demográficas – como a mortalidade, a fecundidade e a migração (Laforge e McConnell, 1990) – institucionais, ambientais e políticas (Lane, 2010).

Em suma, a difusão das línguas resulta da confluência de forças internas e externas que operam sobre os indivíduos. As primeiras manifestam-se essencialmente no desejo de inclusão social, de aceitação e de comunicação com os outros; as segundas, de ordem sociopolítica, contribuem para o deslocamento da língua, atuando na sociedade contra estranhos, contra as diferenças, contra a diversidade (Fillmore, 2000).

Parece-nos importante acrescentar que a difusão das línguas não visa apenas o aumento do número de falantes (isto é, à expansão da própria língua). Como sublinha Batoréo (2008), a difusão das línguas é a expressão do direito à diversidade linguística; no fundo, a garantia da manutenção e proteção das línguas.

3.3. O papel do bilinguismo na difusão das línguas

Vimos no ponto anterior que a difusão das línguas é um fenómeno social (cf., por exemplo, Cooper, 1982), estreitamente ligado aos falantes – não fosse, aliás, o aumento do número de falantes a manifestação da difusão das línguas (ibidem). Vimos também que a difusão de uma língua se vincula, entre outros, aos comportamentos internos de um grupo linguístico²¹, nomeadamente ao uso da língua materna em diferentes domínios sociais, especialmente no seio familiar (Nawaz et al., 2012).

Ora, o uso da língua na família é sumamente importante, na medida em que se constitui como uma oportunidade para a sua transmissão às crianças. Esta transmissão – e relembramos que nos centramos aqui no caso particular dos bilingues – pode decorrer tanto do uso da língua materna por parte de imigrantes que se estabelecem num país estrangeiro, como do conhecimento e do uso ocasional de uma língua por parte de locutores não maternos, que, conhecedores de pelo menos duas línguas, podem por vezes transmitir os seus conhecimentos aos familiares (Laforge e McConnell, 1990).

Seja qual for o caso – bilinguismo social ou individual, cujo papel na difusão das línguas não distinguiremos, por considerarmos os contributos de ambos igualmente válidos –, importa percebermos que os bilingues dispõem de mais possibilidades de comunicação e, portanto, podem ativar, dependendo do contexto, a sua L1 ou a sua L2 para a ensinarem aos seus locutores (ibidem; Batoréo, 2008).

No contexto familiar, a transmissão intergeracional da LM – que de de Jong (2011) descreve como sendo o

“language acquisition context where children acquire their native language from their parents” (p.256) –,

foi amplamente descrita por Fishman (1991). Este autor sugere que, por norma, a geração imigrante aprende a língua do país de acolhimento da melhor forma possível – nas relações interpessoais, no trabalho, etc. –, mantendo, contudo, o uso da sua língua materna em casa. A segunda geração, por sua vez, aprende a língua do país de acolhimento na escola, podendo (ou não) usar a língua materna em casa. Por fim, a terceira geração, cuja língua

²¹ Com grupo linguístico, usamos a aceção de Laforge e McConnell (1990), referindo-nos a um grupo de falantes que se caracteriza por possuir a mesma língua materna

materna deixa de ser a dos pais e avós, utiliza quase exclusivamente a língua do seu país de acolhimento, isto é, passa a ser monolíngue.

Para compreender o estado de determinada língua minoritária numa comunidade, isto é, para descrever as alterações linguísticas e sociais que decorrem dos comportamentos linguísticos dos falantes, Fishman (ibidem) elaborou uma escala – a que chamou Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS) –, que a seguir apresentamos (Figura 5).

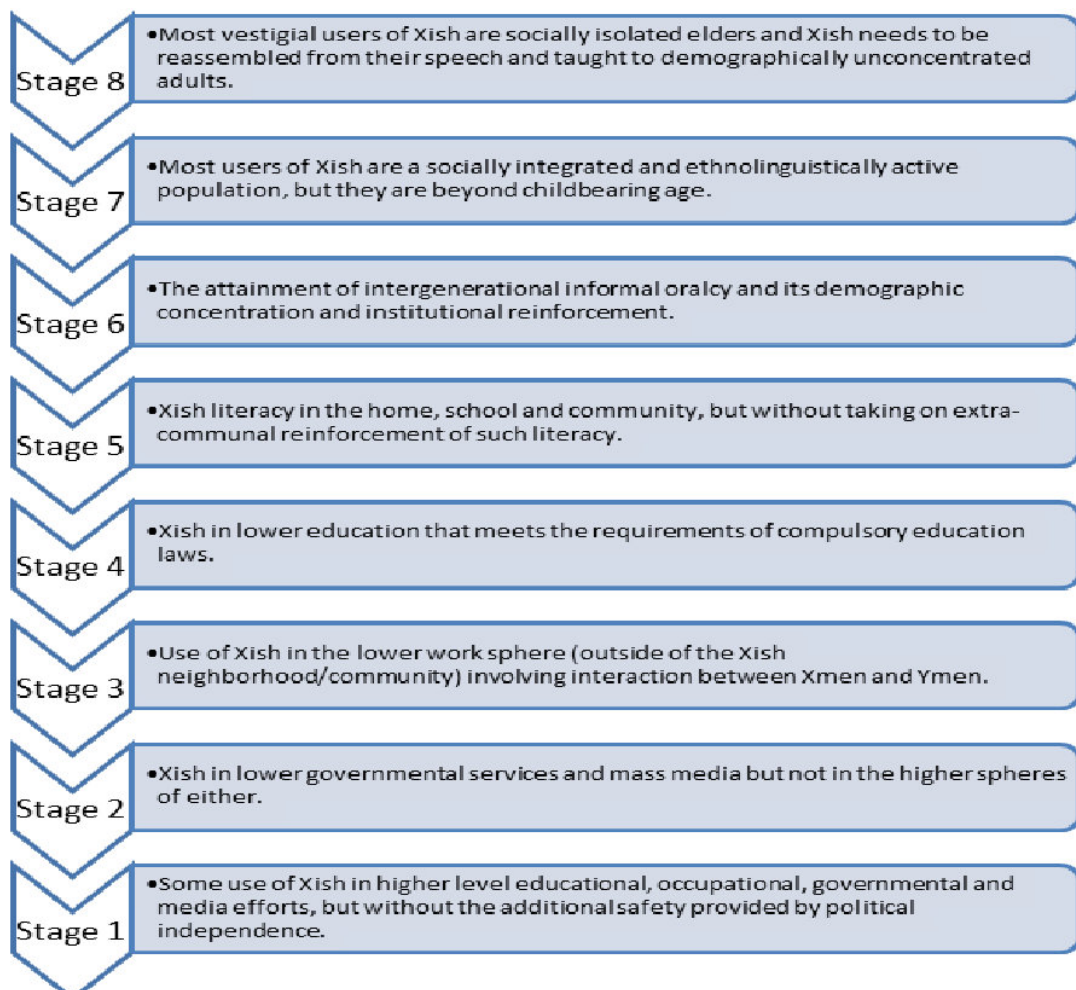


Figura 5: Graded Intergenerational Disruption Scale

Fishman (1991)

http://language-shift.blogspot.pt/2014/04/01_archive.html

Antes de passarmos à análise da escala propriamente dita, parece-nos importante referir alguns aspetos. Em primeiro lugar, que Fishman (ibidem) usa a palavra "Xish" para se referir a qualquer língua existente; em segundo lugar, que a GUIDS é composta por 8

estádios, sendo que o estágio 1 indica uma situação em que determinada língua é fortemente valorizada por uma comunidade, ao passo que o estágio 8 representa uma situação em que uma língua não é de todo valorizada; por fim, que Fishman (ibidem) defende que uma língua não apresenta possibilidades de “sobreviver” a longo prazo, a não ser que “estabilize” no estágio 6.

Ora, o estágio 6 da GUIDS relaciona-se com a difusão intergeracional das línguas, chamando a atenção para a necessidade de os pais ensinarem a sua LM aos seus filhos, a fim evitar a perda da sua herança linguístico-cultural.

Como podemos ver pelo exposto acima, o processo de difusão das línguas termina quando a maioria dos elementos da terceira geração passa a ser monolíngue (Baker, 2006). Ora, se anteriormente referimos que a difusão das línguas depende de fatores internos e externos aos indivíduos (ibidem; Laforge e McConnell, 1990; Fillmore, 2000; Lane, 2010; Nawaz et al., 2012), então parece-nos lógico afirmar que o desconhecimento da LM dos pais e dos avós por parte dos sujeitos da terceira geração não depende apenas da vontade dos familiares destes últimos.

Contudo, e como refere Batoréo (2008), a língua que os pais escolhem falar com os seus filhos é determinante para a proteção do bilinguismo das crianças, na medida em que

“Se o bilinguismo não for cultivado nem protegido, os idiomas falados em casa estão em risco de ficarem, gradualmente, subjugados à língua maioritária até acabarem por desaparecer” (p. 144).

Cabe, portanto, aos pais promoverem o bilinguismo dos seus filhos, para que estes possam, por sua vez, transmiti-lo não apenas aos seus descendentes, mas também à sociedade que os rodeia.

Síntese conclusiva

O bilinguismo é, como referem Laforge e McConnell (1990), uma condição necessária à difusão das línguas. Contudo, a transmissão intergeracional de uma língua não depende apenas da vontade dos seus locutores, mas também de uma série de fatores que

estes não podem controlar, como sejam aqueles que se relacionam com a economia, a demografia, a política ou as instituições (Lane, 2010).

A fim de que o bilinguismo das crianças seja preservado, os pais

“devem encorajar a utilização da língua minoritária em casa, aproveitando todas as oportunidades para falar com os filhos”
(Batoréo, 2008, p. 146),

isto é, devem procurar minimizar as consequências naturais que decorrem da residência num país onde a sua língua materna não é valorizada.

PARTE II: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

1. Enquadramento e apresentação do estudo

1.1. Contexto de emergência

O bilinguismo tem sido, como referimos anteriormente, amplamente estudado desde o século XX. Particularmente estudadas têm sido as vantagens e as desvantagens do bilinguismo infantil, as relações existentes entre o bilinguismo e a cognição, ou ainda a noção de educação bilingue. Contudo, e apesar de se reconhecer hoje que

“le bilinguisme est une condition nécessaire mais non suffisante au transfert linguistique” (Laforge e McConnell, 1990, p. 189),

são ainda poucos os estudos que se reportam ao papel do bilinguismo na difusão das línguas.

Ora, os nossos alunos aprendem hoje – e cada vez mais cedo – uma série de línguas estrangeiras no sistema escolar português, o que reflete uma crescente preocupação pela educação para as línguas, isto é, para uma educação plurilingue (Conselho da Europa, 2001a ou 2001b). Devemos, portanto, partir do pressuposto de que os alunos estão mais sensibilizados para a importância das línguas?

Revisitando as definições de bilinguismo de Harmers (2000) apresentadas no enquadramento teórico deste estudo, e lembrando que a nossa análise se centra nas línguas portuguesa e espanhola, não nos parece de todo ilógico afirmar que a aprendizagem do espanhol em contexto académico poderá conduzir a situações de bilinguismo, particularmente – atendendo às características dos participantes deste estudo – a situações de bilinguismo dominante – pois acreditamos que a grande maioria dos alunos continuará a apresentar um nível de proficiência linguística superior na L1 –, coordenado – com exceção dos bilingues, a grande maioria dos alunos apresentará, na nossa opinião, diferentes representações cognitivas para duas traduções equivalentes –, consecutivo – pois os alunos aprendem, à exceção dos bilingues, a língua espanhola depois de terem adquirido as bases da sua língua materna –, adolescente – uma vez que a iniciação à língua espanhola tem lugar nos 7.º e 10.º anos de escolaridade, no caso dos alunos não bilingues, e, portanto,

durante a adolescência – e monocultural – pois acreditamos que a grande maioria dos alunos não adotará os valores culturais relacionados com a língua espanhola.

Nesta linha, e partindo da citação de Laforge e McConnell apresentada acima, colocamo-nos outra questão: estarão os alunos conscientes da sua possível importância na difusão de línguas?

A falta de informação relativa à questão formulada acima justifica, na nossa opinião, a realização deste estudo, já que acreditamos que a análise de representações sobre as línguas permite a desconstrução de estereótipos, mas não a tomada de consciência sobre questões relacionadas com a difusão das línguas e, portanto, com o aumento do potencial das línguas. Assim sendo, este estudo propõe-se averiguar, por um lado, a importância que os alunos bilingues e não bilingues atribuem ao papel do bilinguismo na difusão das línguas, colmatando, por outro, algumas lacunas no que respeita ao estudo das representações.

No fundo, trata-se de averiguar a importância que os alunos atribuem ao conhecimento de línguas na difusão das mesmas, uma vez que estes poderão, como já referimos, constituir-se como importantes veículos no processo de divulgação linguística (itálico nosso).

No ponto seguinte, apresentamos, com mais detalhe, as questões e os objetivos que norteiam este estudo.

1.2. Questões e objetivos de investigação

O presente estudo procura a consecução do seguinte objetivo geral:

- ✓ Analisar as representações de alunos bilingues e não bilingues acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas.

Por forma a dar resposta a este objetivo, definimos dois objetivos específicos. São eles:

- ✓ Analisar as representações dos alunos sobre o bilinguismo;
- ✓ Analisar as perceções dos alunos acerca do processo de difusão das línguas.

Nesta linha, definimos as seguintes questões de investigação:

- ✓ Que representações possuem os alunos acerca do bilinguismo?
- ✓ Que representações possuem os alunos acerca do processo de difusão das línguas?
- ✓ Que representações possuem os alunos acerca da importância do bilinguismo na difusão das línguas?

Assim, pretendemos perceber de que forma é que os nossos alunos valorizam o bilinguismo no processo de difusão das línguas, isto é, se consideram que o bilinguismo se apresenta como um difusor (itálico nosso) de línguas.

1.3. Opções metodológicas

Tendo em conta o objetivo geral deste estudo – analisar as representações dos alunos sobre o papel do bilinguismo na difusão das línguas –, consideramos que esta investigação se enquadra num paradigma qualitativo e apresenta características de um estudo de caso.

1.3.1. Estudo qualitativo

A investigação qualitativa apresenta-se como uma importante ferramenta no domínio educacional. De facto, segundo Tikunoff e Ward (1980), o estudo qualitativo permite compreender um fenómeno complexo e multidimensional no seu contexto natural. Esta é precisamente a ideia apresentada por Denzin e Lincoln (1994, p.2), que referem que

“qualitative research is multimethod in focus, involving a interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings,

attempting to make sense or to interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

Coutinho (2005) vai ainda mais longe, especificando o objeto de estudo da pesquisa qualitativa. Assim, defende que os estudos qualitativos não procuram compreender comportamentos, mas sim intenções e situações, isto é, descobrir, a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo, significados nas ações individuais e nas interações sociais. Aplicando esta definição às especificidades da nossa investigação, podemos dizer que o estudo de caso permite compreender o significado que os alunos atribuem ao papel do bilinguismo na difusão das línguas, assim como a importância que atribuem às línguas e à sua difusão na sociedade.

Quanto às características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) salientam as seguintes:

- ✓ Os dados são recolhidos no seu ambiente natural e o investigador é um instrumento fundamental;
- ✓ Caráter descritivo;
- ✓ O processo investigativo é mais importante do que os resultados obtidos;
- ✓ Os dados obtidos analisam-se essencialmente de forma indutiva;
- ✓ O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é uma preocupação do investigador.

Apesar de o presente estudo se enquadrar, como referimos anteriormente, num paradigma qualitativo, recorreremos, sempre que necessário, à utilização do método quantitativo, uma vez que estes não são mutuamente exclusivos, isto é, a utilização de um não implica a não utilização de outro. Com efeito, embora difiram quanto à ênfase, os métodos quantitativos e qualitativos complementam-se e podem contribuir, num mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenómeno estudado (Wildemuth, 1993). Duffy (1987, p.131) refere que a utilização conjunta dos métodos quantitativos e qualitativos apresenta os seguintes benefícios:

- ✓ “possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenómeno (pelos métodos qualitativos);

- ✓ possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- ✓ possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- ✓ possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- ✓ possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.”

Por outro lado, parece-nos importante referir que a investigação qualitativa não está isenta de limitações. Gostaríamos particularmente de destacar a questão da objetividade no discurso científico, que, segundo Kirk e Miller (1986), não se coloca pela existência de um mundo fora da cabeça do pesquisador e outro dentro, mas sim pelas características intrínsecas aos próprios resultados da investigação, que contêm em si um significado independente das preferências do investigador e dos leitores do estudo. A condição humana impede, aliás, como refere Mellon (1990) a existência de objetividade total, pelo que os resultados de uma investigação qualitativa poderão sempre ser interpretados de formas diferentes.

1.3.1.1. Estudo de caso

O estudo de caso assume-se como uma forma particular de se realizar uma investigação qualitativa, onde o objeto é, segundo Godoy (1995, p.25), “uma unidade que se analisa profundamente” – um ambiente, um simples sujeito ou uma situação em particular –, que visa, através de múltiplas fontes de evidência, o estudo de

“fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente estabelecidas” (Yin, 1989, p.23).

Aplicando esta definição a casos práticos, o estudo de caso permite responder às questões Como? e Porquê?, num contexto em que o investigador tem muito pouco controlo sobre o fenómeno estudado – daí precisar de múltiplas fontes de evidência para o descrever – e deve manter-se aberto às suas descobertas, analisando as múltiplas dimensões presentes em determinada situação, isto é, partindo do pressuposto de que a realidade (social) é complexa, pelo que há muitos elementos a ter em conta (ibidem).

Acreditamos que o estudo de caso se adequa às características da nossa investigação, já que possibilita o estudo da dimensão representacional/ imagética das línguas (Simões, 2006) e, por conseguinte, das representações sobre conceitos associados às línguas – de entre os quais salientamos a difusão linguística.

O estudo de caso apresenta, como qualquer método, algumas limitações, como referem Pardal e Lopes (2011), tais como a subjetividade do investigador e a sua interação com o objeto de estudo, daí ser necessário que o investigador – o eixo principal da pesquisa, como salienta Amado (2009), enquanto intérprete da realidade percecionada pelos alunos – assuma, tanto quanto possível, uma posição imparcial, suportada pela revisão da literatura e pela análise objetiva dos dados recolhidos.

2. Enquadramento e apresentação do projeto de intervenção

2.1. Esquema geral do projeto de intervenção

O projeto de intervenção que a seguir apresentamos decorreu na Escola Secundária B (nome fictício), no distrito de Aveiro, e compreende duas fases: 1) a implementação de um inquérito por questionário a 14 alunos do 11.º ano, na disciplina de espanhol Específico, e 2) a implementação de uma ficha sociolinguística, seguida da realização de uma entrevista, a 2 alunas bilingues, dos 8.º e 10.º anos de escolaridade. Os dados obtidos, quer a partir das respostas ao inquérito por questionário, quer a partir das entrevistas, foram analisados contrastivamente, por forma a analisarmos as representações de alunos bilingues e não bilingues sobre o papel do bilinguismo na difusão das línguas.

No quadro abaixo (Quadro 4), apresentamos um esquema geral do projeto de intervenção, que explicaremos detalhadamente nos pontos seguintes.

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as representações de alunos bilingues e não bilingues sobre o papel do bilinguismo na difusão das línguas.
Tipologia	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo qualitativo, com características de estudo de caso.
Sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Fase I: 14 alunos do 11.º ano, na Escola Secundária B (Aveiro), no distrito de Aveiro • Fase II: 2 alunas bilingues (dos 8.º e 10.º anos de escolaridade), da Escola Secundária B, no distrito de Aveiro
Métodos de recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Fase I: Inquérito por questionário • Fase II: Ficha Sociolinguística e entrevista
Cronograma	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do inquérito por questionário: 14 de maio de 2014, entre as 10:10 e as 11:40, na sala A.F05 da Escola Secundária B, a 14 alunos do 11.º ano, na disciplina de espanhol Específico • Aplicação da FS: 15 de maio de 2014 – entre as 13:40 e as 14:40, na sala A.B10, no caso da Teresa; entre as 15:30 e as 16:30, na sala A.B07, no caso da Maria • Realização da entrevista: informante 1 (Maria) - 26 de maio de 2014, na sala A.B07, entre as 16:10 e as 16:40; informante 2 (Teresa) - 12 de junho de 2014, na sala A.B10, entre as 14:10 e as 14:30

Quadro 6: Esquema geral do projeto de intervenção

2.1. Caraterização do contexto de intervenção

De acordo com o Projeto de intervenção 2013/2017 (Libório, 2013), o Agrupamento de Escolas de A (nome fictício) encontra-se situado no distrito de Aveiro. Pela sua localização geográfica, esta freguesia tem características de urbanidade, mas também de ruralidade (no que concerne aos lugares mais periféricos). É ainda nesta freguesia que se encontra a zona industrial de Aveiro. No concelho a que pertence, existem mais três escolas secundárias públicas, duas escolas privadas, com contrato de associação (nos 2º e 3º ciclos do ensino básico), duas escolas profissionais privadas e várias responsáveis pela educação pré-escolar.

A missão deste Agrupamento parte de dois documentos estruturantes: a Constituição da República Portuguesa e a LBSE. Define-se pelo cumprimento dos seus desígnios sociais, que passam pelo acesso democratizado à educação. O novo modelo de gestão escolar é um dos meios que permite que a escola cumpra a sua missão e apoia-se

nos princípios gerais de igualdade, participação, transparência, democraticidade, responsabilidade e prestação de contas. Tem ainda como princípios norteadores a promoção do sucesso e combate ao abandono escolar; o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens e dos resultados; a promoção da igualdade de oportunidades e a garantia de condições favoráveis ao estudo e ao trabalho, possibilitando um melhor desenvolvimento pessoal e profissional.

A recente reorganização escolar de que esta instituição foi alvo implicou a realização de um Projeto de Intervenção (2013/2017) - documento que não se sobrepõe ao Projeto Educativo. Este último ainda não se encontra concluído e deverá constituir-se como o principal instrumento de autonomia do Agrupamento.

As linhas de orientação da ação para este Agrupamento partiram de uma análise SWOT, na qual foi possível encontrar pontos fracos e pontos fortes, correspondendo os primeiros aos problemas detetados e os segundos aos meios que possibilitarão a melhoria. Assim, as próprias ameaças constituem oportunidades para mudar e para inovar. Como exemplo, a diminuição do número de alunos, que implicará captar outros alunos de outros territórios e manter os atuais até à finalização da escolaridade obrigatória. Tal só será possível se houver uma oferta de qualidade com projeção e reconhecimento externos. Do mesmo modo, a situação atual do país, com os evidentes constrangimentos orçamentais para a Educação, exigirá da direção deste Agrupamento um esforço acrescido para encontrar outras fontes de financiamento, através de novas parcerias e de uma relação muito mais próxima com o tecido empresarial da região.

A escola tem como objetivo primordial a formação de jovens, procurando atingir o sucesso académico, a diminuição do abandono escolar, a redução da indisciplina e o desenvolvimento do espírito cívico, através de um currículo abrangente, que inclua a vertente profissional, a vertente prática e a artística.

Assim, a oferta formativa diversificada que tem vindo a ser organizada no Agrupamento visa dar resposta às necessidades dos diferentes públicos a que este se dirige. Por isso, para além dos grupos da educação pré-escolar e das turmas do ensino regular, nos ensinos básico e secundário, existe a oferta de cursos de educação e formação (CEF), cursos profissionais para jovens e ainda cursos de educação e formação de adultos (EFA).

No Ensino Regular, e de acordo com a revisão curricular do Ensino Básico, nos 2º e 3º Ciclos, a oferta complementar em funcionamento é Educação para a Cidadania. Para

diversificar a oferta, o Agrupamento disponibiliza, para o 3º Ciclo do Ensino Básico (3.ºCEB), as disciplinas de Francês e espanhol, como Língua Estrangeira 2 (LE2), e como disciplinas de opção Música, Dança, Oficina de Artes e Educação Tecnológica. No Ensino Secundário, por sua vez, são oferecidos cursos científico-humanísticos nas áreas das Ciências e Tecnologias, das Ciências Socioeconómicas e das Línguas e Humanidades.

Os alunos dispõem, ainda, de duas áreas de formação - Costura e Eletricidade - nos Cursos de Educação e Formação que funcionam no 3ºCEB, e de três cursos no Ensino Secundário Profissional - Apoio à Gestão Desportiva, Informática de Gestão e Comércio.

Visto que a presença de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) é uma constante, o Agrupamento tem vindo a desenvolver estratégias que melhor sirvam as suas necessidades. Estes alunos encontram-se, pois, distribuídos por grupos: uns estão integrados nas unidades de ensino estruturado de espectro de autismo e outros estão inseridos na unidade de apoio especializado - designação ao nível do Agrupamento para referir os espaços frequentados pelos alunos de currículo específico individual (CEI) nas disciplinas alternativas de Culinária, Jardinagem, Língua Portuguesa Funcional, Matemática Funcional, etc. O Agrupamento conta ainda com turmas de PCA (Plano Curricular Alternativo), com vista à supressão de situações de insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.

Sempre que necessário, e que as dificuldades na aprendizagem assim o justifiquem, são disponibilizados apoios e tutorias aos alunos, normalmente acompanhados de planos de apoio e de recuperação.

Cabe também ressaltar a importância dos Serviços de Psicologia e Orientação, que, no âmbito de Programas de Orientação Escolar e Profissional, com alunos dos 9º e 12º anos de escolaridade, têm contribuído para a consolidação e construção de projetos pessoais e vocacionais.

Tendo em conta a existência de vários alunos de origem estrangeira, o Agrupamento oferece a disciplina de português Língua Não Materna (PLNM) a estes alunos, que na sua grande maioria se encontram num nível de iniciação da língua portuguesa.

Relativamente à Educação e Formação de Adultos, a funcionar em horário noturno, encontram-se disponíveis as vertentes Escolar, de Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores e de Técnico de Instalações Elétricas.

Do Plano Anual de Atividades (PAA), também contemplado nas diretrizes que regem o Projeto Educativo, constam as iniciativas que os docentes propõem em Conselho de Turma, no início do ano letivo. Estas propostas obedecem a um conjunto de descritores, a que cada docente deve dar resposta no programa informático para o efeito. Assim, devem ser tidos em consideração os seguintes aspetos: designação da atividade, destinatários/participantes, calendarização, objetivos, descrição, concordância com o Projeto Educativo, indicadores de avaliação e recursos necessários.

Ainda em relação às atividades, são de destacar as recreativas, no âmbito do Desporto Escolar: Basquetebol, BTT, Ténis de Mesa, Vela, Canoagem, Xadrez, Boccia e Futsal.

No que diz respeito a recursos humanos, o Agrupamento dispõe de um corpo docente de 223 professores, dos quais 205 são professores de carreira, pertencentes aos quadros QA (Quadro de Agrupamento) e QZP (Quadro de Zona Pedagógica). O Agrupamento dispõe também de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com uma psicóloga do quadro, sendo ainda responsável pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), pelo que dispõe, para além dos professores dos 2º e 3º ciclos e do ES, de seis técnicos/professores, a regime de contrato. O PND (Pessoal Não Docente) constitui-se por 81 funcionários. Estes dividem-se, que se dividem em Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos e Outros Técnicos.

No que se refere a recursos materiais, interessam-nos os referentes à Escola Secundária B, por ser nesta instituição que se encontram as turmas foram alvo do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Assim, a escola é constituída por sete blocos, que compreendem salas de aula, laboratórios, salas de informática, salas de artes visuais, uma sala de teatro, instalações sanitárias, os serviços administrativos, a direção, a sala de professores, a sala de funcionários, a reprografia, gabinetes de trabalho, uma biblioteca, o polivalente, dois bufetes, o pavilhão gimnodesportivo e campos de jogos.

2.2. Caraterização dos sujeitos participantes

2.2.1. Fase I

Nesta fase, e como já referimos anteriormente, aplicámos um inquérito por questionário a uma turma do 11.º E Específico, composta por quinze alunos: nove do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todos os alunos estão já familiarizados com uma escola secundária, sendo a sua média de idades de 16,9 anos.

No que se refere a retenções, e pelo que podemos ler no documento Tratamento de dados do questionário e perfil da turma (Anexo 8), três alunos ficaram retidos no ano anterior e 7 ficaram retidos noutro ano letivo. Nenhum dos alunos apresenta necessidades educativas especiais (NEE), embora 2 alunos tenham beneficiado de apoio pedagógico individual.

Questionados os EE e os alunos pela Diretora de Turma no início do ano, sabemos que cinco alunos referem querer prosseguir os estudos até ao 12º ano e dez alunos manifestam vontade de continuar até ao Ensino Superior. Esta questão tem muito que ver com o gosto que os alunos demonstram pela escola. A este respeito, todos os alunos foram unânimes em dizer que gostam da escola, embora as razões que os motivam sejam muito variáveis. Assim, e quanto ao que os alunos mais gostam na escola, cinco estudantes afirmam gostar sobretudo dos colegas e dos professores, quatro alunos gostam particularmente das instalações da instituição, três alunos gostam principalmente do campo de futebol, um aluno gosta da localização da escola e um aluno gosta das atividades e apoios que esta lhe proporciona. No que diz respeito àquilo de que os alunos menos gostam na escola, três alunos não têm opinião formada acerca do assunto, cinco alunos apontam o mau estado de conservação das salas de aula, três alunos referem a divisão da escola em pavilhões – e, por conseguinte, a longa distância existente entre as diversas salas de aula – e, por fim, dois alunos referem a comida do refeitório. Quanto à opinião dos pais dos alunos sobre a escola, os pontos positivos referidos são (1) a proximidade da escola, (2) o tipo de ensino e de atividades que a escola proporciona e (3) o facto de existir a disciplina de espanhol. Nenhum dos Encarregados de Educação referiu aspetos negativos da instituição de ensino.

No que se refere a saúde e alimentação, um aluno tem um problema renal, três alunos têm problemas visuais, dois alunos têm alergias e um aluno não toma o pequeno-almoço.

Quanto ao agregado familiar dos alunos, quatro alunos vivem só com a mãe e com o pai, um aluno vive com a mãe e os seus irmãos, seis alunos vivem com o pai e os seus irmãos e três alunos vivem com outros elementos da família (que não os pais e os irmãos).

No que se refere a questões socioeconómicas, a maioria dos alunos pertence à classe média. Os pais dos alunos apresentam as seguintes habilitações académicas:

Habilitações académicas do pai	Nº de casos	Habilitações académicas da mãe	Nº de casos
4º ano de escolaridade	3	4º ano de escolaridade	3
6º ano de escolaridade	4	6º ano de escolaridade	2
9º ano de escolaridade	2	9º ano de escolaridade	5
12º ano de escolaridade	3	12º ano de escolaridade	3
- Ensino Superior	0	- Ensino Superior	1

Quadro 7: Habilitações académicas dos Encarregados de Educação do 11ºE

(Direção de turma, 2013)

Quanto à sua atividade profissional, os Encarregados de Educação apresentam as seguintes profissões:

Profissão do pai	Profissão da mãe
- Empregado fabril	- Auxiliar
- Caixeiro	- Empregada de limpezas
- Distribuidor de gás	- Carteira
- GNR´	- Cabeleireira
- Desenhador	- Administradora
- Gerente	- Professora
	- Doméstica

Quadro 8: Profissões dos pais dos alunos do 11ºE

(Direção de turma, 2013)

Convém referir que apenas três mães apresentam uma situação de desemprego e que nenhum Encarregado de Educação se encontra em idade de reforma, já que apenas cinco pais e três mães têm idades superiores a cinquenta anos.

No que concerne ao domínio atitudinal, os alunos são, segundo informações dos professores das diversas disciplinas frequentadas pela turma, muito respeitadores, sendo que os seus problemas incidem sobretudo ao nível (a) da atenção/ concentração, (b) da

existência de interesses divergentes, (c) das conversas paralelas e (d) da falta de empenho e métodos de trabalho.

A falta de empenho dos alunos manifesta-se, entre outras coisas, nas respostas ao questionário da diretora de turma sobre atividades nas quais gostariam de participar. Assim, oito alunos responderam que não querem participar em nenhuma atividade, três alunos revelaram interesse pelas Escolíadas, três alunos referiram querer participar em torneios de futebol e, por fim, três alunos mostraram interesse pela dança.

Quanto pudemos observar, no âmbito da disciplina de espanhol, os alunos reagem muito bem às indicações do professor, não sendo necessária qualquer outra medida de gestão de comportamentos de indisciplina para além da repreensão verbal. Contudo, e como já referimos, os alunos revelam alguma falta de estudo, assim como alguma falta de responsabilidade na entrega de trabalhos pedidos pelo professor.

Por fim, gostaríamos de acrescentar que, por forma a mantermos a anonimato dos alunos, referir-nos-emos a estes usando as sequências A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13 e A14.

2.2.2. Fase II

Neste ponto, procederemos à apresentação de alguns dados pessoais das alunas entrevistadas, que complementaremos no ponto 3.2.1., aquando da caracterização do seu perfil sociolinguístico.

A Teresa e a Maria (nomes fictícios), alunas bilingues – falantes de português e espanhol – são ambas provenientes da América Latina e a sua língua materna é o espanhol.

✓ Teresa:

A Teresa frequenta o 8.ºF, tem 14 anos e é equatoriana. Reside com a sua família nuclear – mãe, padrasto e irmão - no distrito de Aveiro, há cerca de 6 anos. Frequentou uma creche no Equador pelo período de 1 ano e esteve inserida no sistema escolar equatoriano durante 5 anos – nos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade –, onde aprendeu a ler e escrever espanhol. No total, a aluna viveu 8 anos no Equador. Questionada

sobre os estudos que gostaria de seguir, a Teresa pareceu mostrar interesse pelos cursos de Turismo e Línguas.

Os pais da Teresa residem atualmente em Portugal. A mãe é equatoriana, a sua língua materna é o espanhol, esteve 25 anos no Equador, é licenciada em Educação de Infância e encontra-se presentemente no desemprego; o padrasto é português, a sua língua materna é o português, não residiu no estrangeiro, possui habilitações ao nível do 9.º ano e é vendedor. No que respeita às línguas faladas pelos pais da Teresa, a mãe fala espanhol e português (apesar de manifestar algumas dificuldades no domínio da LP) e o pai fala apenas português. A mãe da Teresa fala com os filhos em espanhol e em português com o marido; o pai fala em português com os filhos, em português e espanhol com a mulher e em português com os colegas de trabalho.

✓ **Maria:**

A Maria frequenta o 10.ºA, tem 16 anos e é venezuelana. Reside com a sua família nuclear – mãe, pai e irmã - no distrito de Aveiro, há cerca de 7 anos. Frequentou uma creche na Venezuela pelo período de 1 ano e esteve inserida no sistema escolar venezuelano durante 3 anos – nos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade –, onde aprendeu a ler e escrever espanhol. No total, a aluna viveu 9 anos na Venezuela. Questionada sobre os estudos que gostaria de seguir, a aluna afirmou querer enveredar pela área da Fisioterapia ou Desporto.

Os pais da Maria residem atualmente em Portugal. A mãe é venezuelana, a sua língua materna é o espanhol, esteve 35 anos na Venezuela, é licenciada em Medicina – especializada em Ginecologia – e trabalha presentemente num hospital da zona de Aveiro; o pai é português, a sua língua materna é o galego, residiu 40 anos no estrangeiro (25 na Galiza e 15 na Venezuela), frequentou o ensino superior e é motorista de pesados. No que respeita às línguas faladas pelos pais da Maria, ambos falam português e espanhol, sendo que a mãe possui conhecimentos de Inglês. Os pais da Maria falam em espanhol um com o outro e utilizam a mesma língua para relacionar-se com os filhos; no trabalho, utilizam o português.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.3.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário que a seguir apresentamos foi implementado no dia 14 de maio de 2014, entre as 10:10 e as 11:40, na sala A.F05 da Escola Secundária B, no distrito de Aveiro, a 14 alunos do 11.º ano, na disciplina de espanhol Específico

O referido inquérito por questionário compreende 38 questões de diversas modalidades. Na terminologia de Pardal e Lopes (2011), as questões são de escolha múltipla, de avaliação/ estimação, fechadas e abertas. Compreende igualmente escalas de intensidade e de ordenação, que visam conhecer o grau de concordância dos alunos relativamente a determinadas afirmações, assim como perceber a importância que estes atribuem a questões relacionadas com o bilinguismo, respetivamente.

Por forma a obtermos o maior número de dados possível, procurámos adaptar o registo de língua ao nosso público-alvo. Procurámos igualmente explicar detalhadamente os objetivos do inquérito por questionário aos alunos, assim como esclarecer dúvidas surgidas aquando do seu preenchimento. Por último, certificámo-nos de que todos os alunos responderam às questões.

Acreditamos que o uso desta técnica de recolha de dados é adequada ao nosso estudo, já que permite aceder a um elevado número de informações sobre os indivíduos, seja ao nível das atitudes, das opiniões, das preferências e das representações, seja ao nível do sentido subjetivo de determinadas ações. Para além disto, o inquérito por questionário apresenta uma série de outras vantagens, nomeadamente 1) pelas suas condições de aplicação – o inquérito por questionário aplica-se, por norma, fácil e rapidamente –, 2) pelo facto de ser relativamente padronizado e 3) por permitir a obtenção de dados generalizáveis, passíveis de análises quantitativas e qualitativas (Foody, 1996; Quivy e Campenhoud, 2008).

Contudo, o inquérito por questionário apresenta algumas desvantagens, como o refere, aliás, Lima (1981, p.108), apontando sobretudo questões que se prendem com a veracidade das respostas. Com efeito, o inquérito por questionário depende das respostas de pessoas, cuja sinceridade das respostas é difícil de garantir. Assim, a utilização desta

técnica de recolha de dados introduz “um perpétuo coeficiente de incerteza quanto à validade dos resultados”.

Por forma a darmos resposta aos objetivos da nossa investigação, estruturámos o inquérito por questionário em 4 blocos, que a seguir apresentamos.

- ✓ **Bloco I: Dados pessoais do aluno** – Neste bloco, não abordamos questões diretamente relacionadas com a investigação. As perguntas aqui feitas pretendem apenas recolher alguns dados pessoais sobre os alunos, que servem propósitos de interpretação de outras perguntas.
- ✓ **Bloco II: Perfil sociolinguístico do aluno** – Este bloco visa conhecer, como o próprio nome indica, o perfil sociolinguístico dos alunos. Assim, colocam-se questões acerca das línguas conhecidas e faladas, assim como acerca de gostos linguísticos, ou ainda de representações sobre as línguas.
- ✓ **Bloco III: Representações sobre o bilinguismo** – Este bloco surge da necessidade de conhecer as representações dos alunos sobre o bilinguismo, para, assim, poder dar resposta ao objetivo geral do estudo. Assim, procura perceber a forma como os nossos alunos definem o bilinguismo, assim como identificar as características e as vantagens que estes atribuem aos sujeitos bilingues.
- ✓ **Bloco IV: Representações sobre o papel do bilinguismo na difusão das línguas** – Este bloco constitui-se como o cerne do inquérito por questionário, já que procura a consecução do objetivo geral do estudo.

No quadro seguinte (Quadro 3), apresentamos os objetivos do inquérito por questionário, atendendo ao teor das questões, também aqui apresentadas.

PERGUNTA	OBJETIVO
Bloco I	
Dados pessoais do aluno	
1. Nome.	

2. Ano/ turma. 3. Idade. 4. Sexo. 5. Nacionalidade.	Caraterizar o aluno quanto aos seus dados pessoais.
Bloco II Perfil sociolinguístico do aluno	Conhecer o perfil sociolinguístico do aluno.
4. Alguma vez residiste fora de Portugal?	
6.1. Se respondeste sim, indica onde.	
6.2. Que língua(s) aprendeste nesse(s) país(es)?	
7. Língua(s) aprendida(s) no sistema escolar português.	
8. Língua que mais gosta de estudar.	
9. Língua(s) falada(s).	
10. Língua(s) que gostarias de aprender.	
11. Gostas de estudar espanhol?	
12. Sentes dificuldades no estudo da língua espanhola?	
12.1. Se sim, indica em que domínios (assinala a tua resposta com um (X)).	
13. Utilizas o espanhol em outro(s) contexto(s) para além do escolar?	
13.1. Se sim, indica-o(s).	
14. Achas que o espanhol será importante para o teu futuro? 14.1. Porquê?	
15. Estudos/ curso que gostarias de seguir.	
Bloco III Representações sobre o bilinguismo	Conhecer as representações do aluno acerca do conceito de bilinguismo. Apreender as representações do aluno acerca das características do bilingue.
16. O que entendes por bilinguismo?	
17. Assinala com um (X) o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.	
17.1. Se tivesses que escolher apenas uma das afirmações anteriores para definir o bilinguismo, qual escolherias? 17.1.1. Justifica a tua resposta.	
18. Pensas que é possível que um falante domine	

igualmente duas ou mais línguas?	Conhecer as vantagens e as desvantagens que o aluno associa ao bilinguismo.
18.1. Justifica a tua resposta.	
19. Assinala com um (X) aquelas que consideras que devem ser as características de um bilingue.	
20. Achas que ser bilingue apresenta vantagens?	
20.1. Se respondeste sim, indica quais.	
Bloco IV Representações sobre o papel do bilinguismo na difusão das línguas	
21. Achas que a difusão de uma língua é importante?	Compreender as representações do aluno acerca do processo de difusão das línguas.
21.1. Justifica a tua resposta.	
22. Como achas que se processa/ deve processar a difusão de uma língua?	
23. Coloca por ordem de importância os cinco meios de difusão de línguas que consideras mais relevantes.	Identificar as representações do aluno sobre o papel do bilinguismo na difusão das línguas.
24. Qual das duas línguas te parece ter um maior potencial, o português ou o espanhol?	
24.1. Justifica a tua resposta.	
25. De que forma pensas que as proximidades linguística e geográfica das línguas portuguesa e espanhola se podem constituir como uma vantagem? Assinala a tua resposta com um (X).	
26. Indica se concordas (C) ou discordas (D) da seguinte afirmação: “O bilinguismo é importante na difusão das línguas”.	
26.1. Justifica a tua resposta.	

Quadro 9: Objetivos do inquérito por questionário

2.3.2. Ficha Sociolinguística

Sabemos hoje que a língua não pode ser considerada isoladamente. Depende, aliás, de uma série de fatores de ordem fisiológica, psicológica e social (Labov, 1972). Porque a diversidade linguística é a matéria de que trata a sociolinguística (ibidem), e porque as alunas entrevistadas provêm de um meio social consideravelmente diferente do português

– quer pela língua, quer pela cultura –, surgiu a necessidade de elaborarmos uma Ficha Sociolinguística (FS, Anexo 2) que permitisse dar conta de três aspetos fundamentais para a caracterização das diferentes situações de bilinguismo: 1) a identidade social do emissor (das alunas bilingues), 2) a identidade social do recetor (do entorno social das estudantes) e 3) o contexto de comunicação. Por outras palavras, tratámos de recolher alguns dados sobre as línguas faladas pelas alunas em diferentes contextos de comunicação (no seu país de origem, em Portugal, na escola, em casa, com os amigos e familiares, etc.), sobre o seu meio familiar, assim como sobre outros aspetos, tais como as dificuldades no domínio da língua portuguesa ou a inclusão social.

As Fichas Sociolinguísticas foram aplicadas em sessões pensadas para o efeito, no dia 15 de maio de 2014 – entre as 13:40 e as 14:40, na sala A.B10, no caso da Teresa; entre as 15:30 e as 16:30, na sala A.B07, no caso da Maria. As referidas sessões serviram para travar conhecimento com as alunas bilingues – para “quebrar o gelo” –, para informar sobre os objetivos do nosso estudo (nomeadamente sobre o uso do gravador), para procurar colocar o aluno na situação de colaborador, para garantir a confidencialidade do informador e para possibilitar a obtenção de mais informações aquando da realização das entrevistas (ver planificação, Anexo 3). Por último, permitiram a caracterização das alunas (ponto 2.2.2.), assim como traçar o seu perfil sociolinguístico (ponto 3.2.1.).

Quanto à estrutura da FS, esta compreende um total de 87 perguntas, distribuídas por 4 blocos temáticos. No quadro seguinte, (Quadro 7), apresentamos as perguntas e os objetivos da referida Ficha Sociolinguística, cujos resultados apresentamos no ponto 3.2.1.

PERGUNTA	OBJETIVO
Bloco I Informação geral	Caraterizar o aluno quanto aos seus dados pessoais.
1. Nome.	
2. Ano/ turma.	
3. Data.	
4. Sexo.	
5. Idade.	
6. Nacionalidade.	
7. País de origem.	
8. Local onde vive.	
9. Outros locais onde viveu (em Portugal).	

10. Viveu noutro(s) país(es)? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 10.1. Onde? 10.2. Quanto tempo? 11. Data de chegada a Portugal. 12. Pessoas com quem vive.	
Bloco II Percurso escolar do aluno	
1. Frequentou alguma creche ou jardim-de-infância? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Conhecer o percurso escolar do aluno.
1.1. Onde? Em Portugal <input type="checkbox"/> No estrangeiro <input type="checkbox"/>	
1.2. Quanto tempo?	
2. Anos de escolaridade na escola portuguesa.	
3. Idade com que entrou na escola que frequenta.	
4. Estudou no estrangeiro? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
4.1. Onde?	
4.2. Quanto tempo?	
4.3. Em que língua estudava?	
4.4. Em que nível de ensino estudava?	
4.5. Sabia ler e escrever? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
5. Que estudos gostaria de seguir?	
Bloco III Informação relativa aos pais	
1. Grau de instrução da mãe e do pai.	Caraterizar os pais do aluno quanto aos dados pessoais.
2. Profissão da mãe e do pai.	
3. Nacionalidade da mãe e do pai.	
4. País de origem da mãe e do pai.	
5. Viveu no estrangeiro:	
5.1. A mãe? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
5.1.1. Onde?	
5.1.2. Quanto tempo?	
5.2. O pai? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
5.2.1. Onde?	
5.2.2. Quanto tempo?	
6. Há quanto tempo está em Portugal:	
6.1. A mãe?	
6.2. O pai?	
7. Língua(s) materna(s) da mãe e do pai.	

8. Língua segunda da mãe e do pai.	Conhecer o perfil sociolinguístico dos pais do aluno.
9. Língua(s) falada(s) pela mãe e pelo pai.	
10. Língua(s) que a mãe fala com o marido, o(s) filho(s), os colegas de trabalho e outros adultos (familiares, amigos e outros).	
11. Língua(s) que o pai fala com a mulher, o(s) filho(s), os colegas de trabalho e outros adultos (familiares, amigos e outros).	
Bloco IV	
Identificação sociolinguística do aluno	
1. Língua(s) materna(s).	Analisar o perfil sociolinguístico do aluno.
2. Língua segunda.	
3. Língua(s) falada(s) pelo aluno.	
4. Língua(s) falada(s) com:	
4.1. O pai.	
4.2. A mãe.	
4.3. O(s) irmão(s).	
4.4. Os amigos da escola:	
4.4.1. Na sala de aula.	
4.4.2. No recreio.	
4.5. Professores e auxiliares.	
4.6. Pessoas fora da escola (familiares, amigos e outros).	
5. Língua(s) em que lê e vê televisão.	
6. Tem livros em casa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
6.1. Escritos em que língua?	
7. Língua(s) estrangeira aprendida(s) ao longo do percurso escolar.	
8. Língua(s) que gostaria de aprender.	
9. Gosta de aprender português? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
10. Sabe muito ou pouco português?	
11. Quando fala em português todas as pessoas o entendem? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
12. Sente dificuldades no domínio da língua portuguesa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
12.1. Sente dificuldades sobretudo ao nível da:	
12.1.1. Leitura.	
12.1.2. Compreensão oral.	

12.1.3. Compreensão escrita.	Caraterizar o tipo de bilinguismo do aluno, atendendo às dimensões apresentadas na primeira parte do estudo.
12.1.4. Produção oral.	
12.1.5. Produção escrita.	
12.1.6. Outra(s).	
13. Qual foi a primeira língua que aprendeu?	
14. Em que língua gosta mais de falar?	
15. Que língua utiliza com mais frequência?	
16. Adotou as duas culturas subjacentes aos países onde residiu? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
16.1. Se não, indique a cultura do país que adotou.	
17. Sente que o facto de residir em Portugal alterou o seu domínio do espanhol? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
18. Utiliza o espanhol regularmente em Portugal? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
18.1. Em que contexto(s)?	

Quadro 10: Objetivos da Ficha Sociolinguística

(Adaptado de Jesus Leão)

<http://pt.scribd.com/doc/44709781/FICHA-SOCIOLINGUISTICA>

2.3.3. Entrevista semi-diretiva

A entrevista que a seguir apresentamos – realizada no dia 26 de maio de 2014, na sala A.B07, entre as 16:10 e as 16:40, no caso da Maria; realizada no dia 12 de junho de 2014, na sala A.B10, entre as 14:10 e as 14:30, no caso da Teresa – constitui-se, na nossa opinião, como uma importante ferramenta para a compreensão da questão central deste estudo, uma vez que permitiram a recolha de informações de alunas bilingues, isto é, de sujeitos que, à partida, são suscetíveis de manifestar um melhor entendimento acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas – não fossem os bilingues os “atores” do processo.

Para a gravação das entrevistas, solicitámos a autorização dos Diretores de Turma da Teresa e da Maria, assim como a autorização da Direção da escola secundária B. Para

além disso, facultámos uma Autorização de captação de som (ver Anexo 4) a cada uma das alunas, que foram devidamente assinadas pelos seus Encarregados de Educação.

De forma geral, e segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 193), a entrevista pode definir-se como uma conversa intencional, norteadas por objetivos concretos, entre um entrevistador e um entrevistado, particularmente adequada à

“análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.”.

Ora, tendo em conta a definição apresentada, parece-nos que esta técnica de recolha de dados se adequa à problemática do nosso estudo, uma vez que este procura analisar as representações de alunos acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas. Por outro lado, a entrevista constitui-se como

“um poderoso meio para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos [...], um método, por excelência, de recolha de informação” (Amado, 2009, p. 181).

Para a realização desta investigação, optámos pela utilização de uma entrevista semi-diretiva, já que a literatura aponta como um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, essencialmente pelo facto de não existir uma imposição rígida de questões – o que permite ao entrevistado debruçar-se sobre o tema proposto atendendo aos seus quadros de referência, com as palavras e a ordem que julgue mais pertinentes (Bogdan e Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1998). Ora, se anteriormente dissemos que nossa investigação apresenta características de estudo de caso – e sabendo que o estudo de caso procura a compreensão de “fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real” (Yin, 1989, p.23) –, não faria sentido recorrermos a uma entrevista de cariz diretivo, já que esta pode conduzir, na perspectiva de Pais (2001, p. 108) a

«juízos de valor», de acordo com uma matriz ideológica muitas vezes inconsciente que produz (e que se traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de avaliações que não podem ser compreendidas fora do contexto em que são produzidas».

Quanto à função da nossa entrevista, acreditamos que esta se classifica como uma entrevista de investigação-controlo, uma vez que procura pistas para a caracterização do tema em estudo (Amado, 2009).

Na utilização da entrevista como técnica de investigação, Amado (ibidem, pp.184-185) salienta que se devem ter em conta três aspetos fundamentais:

- ✓ “Deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação;
- ✓ Deve ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
- ✓ Deve ser usada em conjugação com outros métodos”.

A realização de uma entrevista semi-diretiva não é tarefa fácil, já que, embora não possua, como referimos anteriormente, um conjunto rígido de questões, não pode ser improvisada. Para além deste aspeto, a entrevista deve ser devidamente estruturada, isto é, deve ser dividida em blocos temáticos, cujos objetivos devem ser claros e explicados aos informadores; no fundo, deve realizar-se um guião da entrevista (Amado, 2009). No quadro seguinte (Quadro 8), apresentamos o guião da entrevista implementada às alunas bilingues.

Entrevistador: _____			
Entrevistado: _____			
(_____) Data: ____/____/____ Local: _____			
Recursos: _____			
BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE REGULAÇÃO E AFERIÇÃO
Bloco 0		Agradecer a	

Legitimação da entrevista		disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
Bloco I O conceito de bilinguismo	Obter dados sobre as representações dos alunos acerca do conceito de bilinguismo e das características do bilingue.	1. Consideras-te bilingue? 1.1. Porquê? 2. O que entendes por bilinguismo?	4. As definições anteriores parecem encarar o bilinguismo de forma meramente linguística. Na tua opinião, há mais fatores a ter em conta quando falamos de bilinguismo? 4.1. Justifica a tua resposta. 6. Achas que o facto de seres bilingue se constitui como uma vantagem? 6.1. Em que medida?
Bloco II O papel do bilinguismo na difusão das línguas	Obter dados acerca das representações dos alunos sobre o papel do bilinguismo no processo de difusão das línguas.	15. Consideras importante a difusão de uma língua? 15.1. Porquê? 16. Que meio(s) de difusão de línguas conheces? 17. Como valorizas o teu papel na difusão da(s) língua(s) e cultura do teu país?	7. Consideras o conhecimento de línguas importante? 7.1. Porquê? 8. Sentes-te integrada na comunidade portuguesa?~ 8.1. Explica porquê. 9. Achas que o desconhecimento da língua do país de residência é prejudicial? 9.1. Porquê? 10. Que língua consideras mais importante para o teu futuro? O português ou o espanhol? 10.1. Porquê? 11. Sabias que falando português e espanhol podes comunicar com cerca de 739 milhões de pessoas, isto é, com

			cerca de 11% da população mundial? 11.1. Tinhas consciência do poder destas duas línguas perspetivadas em conjunto? 12. Os teus colegas costumam pedir-te que lhes esclareças dúvidas sobre a língua espanhola? 12.1. Que tipo de dúvidas? 13. Costumas falar sobre a cultura do teu país de origem com os teus colegas? 13.1. Sobre que aspetos? 13.2. De que forma valorizas essa partilha?
--	--	--	---

Quadro 11: Guião da entrevista**Adaptado de Amado (2009)**

Aquando da realização das entrevistas, privilegiámos uma “relação de escuta ativa e metódica” que, segundo Bourdieu (1993), consiste em mostrar-se disponível para a pessoa entrevistada, adotando a sua linguagem e procurando adentrar-se nos seus pensamentos. No fundo, procurámos saber ouvir os informantes sem os interromper e sem avançar com os nossos pontos de vista. Procurámos igualmente esclarecer todas as suas dúvidas e usar uma linguagem clara e perceptível, adequada ao seu nível.

As entrevistas foram posteriormente transcritas (Anexo 6 e Anexo 7) e os dados delas resultantes foram tratados usando a análise de conteúdo, como explicaremos no ponto seguinte.

2.4. Tratamento de dados

Nos pontos anteriores, procurámos apresentar e descrever as técnicas de recolha de dados usadas neste estudo. Ora, organizar e analisar todo o material obtido por meio de documentos e entrevistas não é tarefa fácil (Godoy, 1995), pelo que surgiu a necessidade de procurar uma metodologia capaz de possibilitar estes propósitos – a análise de conteúdo.

2.4.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo constitui-se como uma importante ferramenta para a inferência de conhecimentos, posto que permite o tratamento de informações complexas, em áreas muito diversificadas, tais como a história, a psicologia, as ciências políticas, o jornalismo, a saúde, a música e a educação (Bardin, 2010; Pardal e Lopes, 2011; Quivy e Campenhoudt, 2008). Tendo em conta a problemática do nosso estudo – compreender as representações dos alunos acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas –, acreditamos que análise de conteúdo é fundamental, ao possibilitar a análise de ideologias, sistemas de valor, representações e aspirações dos sujeitos (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Segundo Bardin (2010: 42), a análise de conteúdo é

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A análise de conteúdo compreende, segundo a mesma autora, três etapas:

1. A pré-análise: consiste na sistematização das ideias iniciais, isto é, na escolha de documentos, na definição de objetivos e na elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final;
2. A exploração do material: consiste numa operação classificatória que visa alcançar a compreensão do texto, isto é, na definição de categorias – expressões ou palavras significativas para organizar o material. Assim, a categorização traduz-se na redução do texto a palavras e expressões que representam o conteúdo do material estudado;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: consiste na submissão das categorias que emergem dos estudos a operações matemáticas e estatísticas, para que o investigador possa propor inferências e realizar interpretações.

No ponto seguinte, apresentamos as categorias e subcategorias que emergiram da análise dos inquéritos por questionário e das entrevistas.

2.4.1.1. Categorias e subcategorias

As categorias do inquérito por questionário e das entrevistas foram elaboradas a priori (antes da sua implementação), tendo em conta os objetivos da investigação. As subcategorias, por sua vez, emergiram do processo de tratamento de dados.

Na redação das categorias, tivemos em conta os 5 critérios básicos apontados por Bardin (2010):

1. Pertinência: as categorias devem ser válidas, isto é, adequadas à fundamentação teórica e aos objetivos da investigação;
2. Exaustividade: todo o conteúdo significativo referente às questões de investigação deve ser categorizado, isto é, as categorias devem procurar agrupar todo o conteúdo estudado;
3. Homogeneidade: a organização das categorias deve fundamentar-se num único princípio/ critério de classificação, isto é, basear-se numa única dimensão/ variável;
4. Exclusão mútua: cada elemento deve ser classificado apenas numa categoria, isto é, um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria;
5. Objetividade: este critério encontra-se estreitamente relacionado com o critério da exaustividade, posto que um conjunto de categorias é objetivo quando as regras de classificação são claras e permitem uma análise coerente ao longo de todo o processo de tratamento de dados.

No quadro seguinte (Quadro 4), apresentamos as categorias e as subcategorias resultantes da análise dos inquéritos por questionário e das entrevistas, assim como os seus respetivos objetivos.

CATEGORIAS/ OBJETIVOS	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO		ENTREVISTA	
	Subcategorias	Instrumentos	Subcategorias	Instrumentos

C.1. Conceito de bilinguismo Analisar as representações dos alunos acerca do conceito de bilinguismo	C.1.1. Número de línguas faladas	Inquérito por questionário, perguntas 16., 17., 17.1., 17.1.1., 18. e 18.1.	C.1.1. Número de línguas faladas	Entrevista, perguntas 1.1., 2., 3. e 4.1.
	C.1.2. Proficiência linguística		C.1.2. Apropriação da cultura	
C.2. Caraterísticas do bilingue Analisar as representações dos alunos acerca das caraterísticas que deve possuir um bilingue	C.2.1. Idade de aquisição das línguas	Inquérito por questionário, pergunta 19.	C.2.1. Identificação com as culturas adjacentes às línguas faladas	Entrevista, pergunta 5.
	C.2.2. Identificação com as culturas adjacentes às línguas faladas			
C.3. Vantagens do bilinguismo Compreender as vantagens que os alunos reconhecem no bilinguismo	C.3.1. Empregabilidade	Inquérito por questionário, perguntas 20. e 20.1.	C.3.1. Comunicação	Entrevista, perguntas 6.1. e 7.1., 9.1. e 10.1.
	C.3.2. Viagens		C.3.2. Empregabilidade	
	C.3.3. Comunicação		C.3.3. Ampliação de conhecimentos	
	C.3.4. Integração na comunidade			
C.4. Meios	C.4.1. Falantes	Inquérito por questionário, perguntas 22., 23.	C.4.1. Falantes	Entrevista, pergunta 16.1.

difusão das línguas Inventariar os meios de difusão de línguas conhecidos pelos alunos	C.4.2. Música	e 25.		
	C.4.3. Escola		C.4.2. Internet	
	C.4.4. Formações/ cursos de línguas			
	C.4.5. Media			
C.5. Importância da difusão das línguas Compreender de que forma os alunos valorizam a difusão das línguas	C.5.1. Comunicação intercultural	Inquérito por questionário, perguntas 21. e 21.1.	C.5.1. Comunicação	Entrevista, pergunta 15.1.
	C.5.2. Emprego		C.5.2. Aumento do número de falantes	
	C.5.3. Aumento do número de falantes			
C.6. Importância do bilinguismo na difusão das línguas Analisar as representações dos alunos acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas	C.6.1. Transmissão de conhecimentos	Inquérito por questionário, perguntas 26. e 26.1.	C.6.1. Transmissão de conhecimentos	Entrevista, perguntas 12., 13., 14. e 17.
	C.6.2. Incentivo à aprendizagem de línguas		C.6.2. Incentivo à aprendizagem de línguas	

Quadro 12: Categorias e subcategorias

3. Análise de dados e interpretação de resultados

3.1. Inquérito por questionário

3.1.1. Dados pessoais do aluno

O bloco I do inquérito por questionário teve, como referimos anteriormente, a finalidade de recolher alguns dados pessoais dos alunos, por forma a procedermos à sua caracterização. Assim, o referido bloco conta com perguntas sobre a idade, o sexo e a nacionalidade.

No que respeita à idade dos alunos, e tal como demonstramos no gráfico abaixo (Gráfico 2), esta varia entre os 16 e os 19 anos. 2 alunos têm 16 anos (14,29%), 6 alunos têm 17 anos (42,86%), 5 alunos têm 18 anos (35,71%) e 1 aluno tem 19 anos (7,14%), sendo que a maioria dos alunos tem 17 anos (número que também corresponde à média de idades).

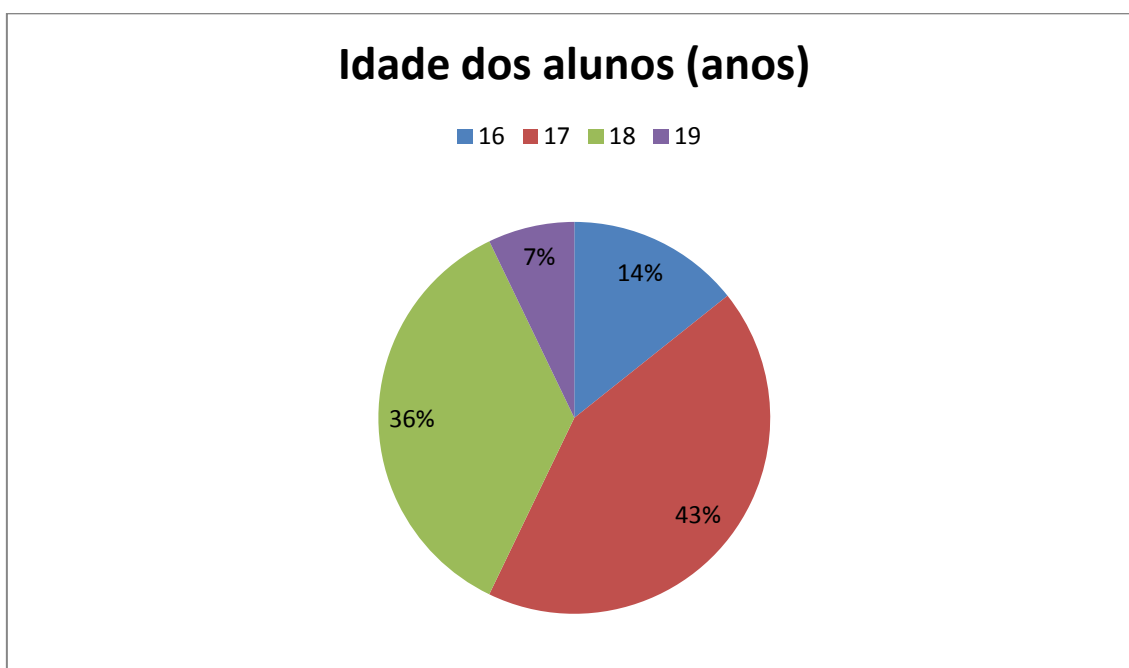


Gráfico 2: Idade dos alunos

Quanto ao género dos alunos, podemos ver na tabela abaixo (Tabela 2) que a amostra é constituída por 6 rapazes (42,86%) e 8 raparigas (57,14%).

Por fim, e no que se refere à nacionalidade, todos os alunos (100%) são portugueses.

3.1.2. Perfil sociolinguístico do aluno

O bloco II, que intitulámos Perfil sociolinguístico do aluno, procura, como já referimos, fazer um levantamento das línguas conhecidas e faladas pelos alunos, assim como dos seus gostos linguísticos.

A análise das respostas dos alunos demonstra que:

- ✓ pergunta 6.1.: apenas 1 aluno residiu fora de Portugal (na Alemanha); este aluno estará, a priori, mais capacitado para se pronunciar sobre questões relacionadas com o bilinguismo, posto que contactou diretamente com uma língua e cultura estrangeiras;
- ✓ pergunta 6.2.: 1 aluno aprendeu alemão durante a sua estadia na Alemanha (ver alínea anterior);
- ✓ pergunta 7.: no que respeita às línguas estudadas no sistema escolar português, todos os alunos estudaram espanhol e inglês, 12 alunos estudaram francês e 1 aluno estudou alemão – o aluno que estudou alemão não é o mesmo que residiu na Alemanha. Alguns alunos referiram ainda ter estudado o português; contudo, e tendo em conta que todos os alunos frequentaram a disciplina de português (Língua Materna) em Portugal, cingir-nos-emos nesta pergunta às línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos. Ora, podemos perceber que todos os alunos estudaram pelo menos duas línguas estrangeiras, o que, na nossa opinião, se constitui como uma vantagem, visto que o âmbito do nosso estudo está orientado para a importância das línguas (neste caso, do bilinguismo);
- ✓ pergunta 8.: quanto à língua que os alunos mais gostam de estudar, 8 alunos apontaram o espanhol como língua preferida; 4 alunos apontaram o inglês, 1 aluno apontou o português e 1 aluno referiu não gostar de nenhuma língua em particular. Apesar de não termos solicitado a justificação das preferências linguísticas aos alunos, acreditamos que estes resultados se devem às representações dos estudantes sobre as línguas, nomeadamente ao grau de

facilidade que estes lhes atribuem, ou ainda às notas atribuídas pelos professores;

- ✓ pergunta 9.: no que se refere às línguas faladas pelos alunos – novamente, não consideraremos o português para efeitos de análise –, 9 alunos dizem falar espanhol e inglês, 2 alunos dizem falar francês e 1 aluno diz falar alemão. Gostaríamos de salientar que esta pergunta se distingue da 7., posto que uma língua estudada por um aluno não é forçosamente uma língua falada por ele. Assim, podemos compreender que aproximadamente 86% da turma fala (ou refere falar) pelo menos uma língua estrangeira;
- ✓ pergunta 10.: interrogados sobre a(s) língua(s) que gostariam de aprender, 6 alunos mostraram interesse em aprender alemão e italiano, 5 alunos mostram interesse em aprender chinês/ mandarim, 2 alunos mostraram interesse em aprender russo e 1 aluno não mostrou interesse pela aprendizagem de línguas. Ora, estas respostas permitem compreender que o leque de línguas procurado pelos alunos é mais abrangente que o leque de línguas oferecido pelas escolas no Ensino Secundário, o que reduz as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Permite igualmente deduzir que os alunos estão, de forma geral, motivados para a aquisição de novas línguas, reconhecendo a importância das mesmas na sociedade atual;
- ✓ pergunta 11.: 13 alunos afirmaram gostar de estudar espanhol e 1 aluno afirmou não gostar de estudar espanhol. Uma vez mais, não solicitámos a justificação das respostas dos alunos, embora continuemos a acreditar que estas se devem às representações dos estudantes sobre as línguas, como mencionámos anteriormente;
- ✓ pergunta 12.: questionados sobre as suas dificuldades no domínio da língua portuguesa, 1 afirmou sentir dificuldades ao nível da leitura/ compreensão escrita e 1 aluno afirmou ter dificuldades ao nível da compreensão oral;
- ✓ pergunta 13.: 6 alunos afirmaram utilizar o espanhol em contextos extraescolares e 8 alunos afirmaram utilizar o espanhol apenas em contexto escolar, o que demonstra, tal como a pergunta 11., interesse pela língua espanhola;

- ✓ pergunta 14.: os alunos foram unânimes em afirmar que o espanhol é importante para o seu futuro – como veremos adiante, aquando da análise das respostas aos inquéritos por questionário;
- ✓ pergunta 15.: questionados quanto aos estudos que os alunos gostariam de seguir, 6 alunos mostraram interesse pela área das humanidades, 1 aluno mostrou interesse pela área das ciências, 2 referiram empregos para indiferenciados, 1 aluno diz não saber ainda que estudos pretende seguir, 1 aluno revela não querer continuar a estudar e, finalmente, 4 alunos não respondem. Apresentamos, de seguida, um gráfico-síntese

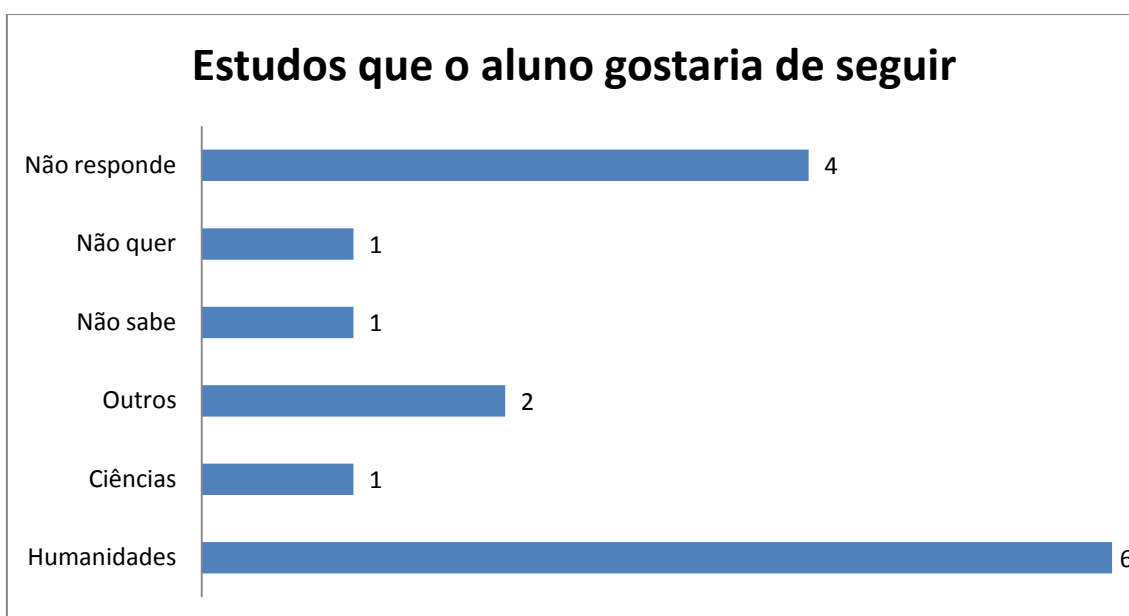


Gráfico 3: Estudos que o aluno gostaria de seguir

Ora, podemos perceber que quase metade da turma pretende dedicar-se à área das humanidades [“Ciências da Comunicação” (A6), “Tradução” (A10); “Línguas” (A11); “Direito” (A5 e A8); “Relações Empresariais” (A14)], o que, na nossa opinião, se constitui como um bom indicador para o âmbito do nosso estudo, na medida em que estes alunos terão, à partida, consciência da importância das línguas, não só para fins laborais, mas também para as relações interpessoais (vimos, aliás, na análise da pergunta 14., que todos os alunos concordaram em afirmar que o espanhol é importante para o seu futuro). Cabe aqui salientar que a área científica dos alunos é a de Línguas e Humanidades, pelo que estes resultados eram, na nossa opinião, algo previsíveis.

Por tudo isto, acreditamos que esta turma é ideal para a realização do nosso estudo, para tecer considerações acerca do papel do bilinguismo (das línguas, portanto), para que daí possamos, por nossa vez, refletir sobre as suas representações.

3.1.3. Categoria I: Conceito de bilinguismo

Esta categoria procura compreender as representações dos alunos acerca do conceito de bilinguismo.

Analisando as respostas dos alunos ao inquérito por questionário, podemos compreender que estes definem o bilinguismo atendendo essencialmente a dois fatores, que correspondem às subcategorias da categoria em análise: 1) o número de línguas faladas e 2) o nível de proficiência linguística. No quadro seguinte (Quadro 5), apresentamos, com mais detalhe, a análise dos dados referentes à categoria I.

16: O que entendes por bilinguismo?				
C.1. Conceito de bilinguismo				
	C.1.1. Número de línguas faladas		C.1.2. Proficiência linguística	
	Duas	Mais de duas	Domínio perfeito da língua	Domínio muito bom da língua
Número de ocorrências	11	11	1	6
Percentagem de ocorrências	37,93%	37,93%	3,45%	20,69%
Percentagem de alunos	78,57%	78,57%	7,14%	42,86%
Exemplos	["o bilinguismo é falar fluentemente duas línguas" (A6)]	["o bilinguismo é a capacidade de uma pessoa falar 2 ou mais línguas de forma correta" (A8)]	["Penso que é uma pessoa que domina na perfeição duas línguas" (A1)]	["Consiste no domínio de duas ou mais línguas mas não na perfeição" (A10)]

Quadro 13: C.1. Conceito de bilinguismo

Ora, podemos comprovar que a grande maioria dos alunos (78,57%) definiu o bilinguismo em função do número de línguas faladas, especificando que são bilingues aqueles que falam duas ou mais línguas. Menos significativa é a subcategoria C.1.2., que regista um total de 7 ocorrências e nos indica que 6 alunos defendem que o bilinguismo tem que ver com um domínio fluente das línguas faladas e 1 aluno defende que é bilingue aquele que domina as línguas faladas “na perfeição”.

A análise da pergunta 17. do inquérito por questionário mostra-nos igualmente que a opinião da grande maioria dos alunos acerca do bilinguismo gira em torno das duas subcategorias acima mencionadas, posto que 71,43% dos alunos concorda totalmente com a afirmação “O bilinguismo consiste no domínio perfeito de duas ou mais línguas” – esta afirmação foi, aliás, aquela que os alunos privilegiaram para definir o bilinguismo –, face aos 14,29% que concordam totalmente com a afirmação “Um indivíduo bilingue é aquele que manifesta competências mínimas em qualquer um dos seguintes domínios: produção oral, compreensão oral, leitura e produção escrita”, por exemplo.

Ora, a definição de bilinguismo apresentada pelos alunos parece-nos bastante redutora, tendo em conta os conceitos trabalhados no enquadramento teórico deste estudo. Com efeito, o bilinguismo depende, como vimos, de um grande número de fatores – voltando aos fatores propostos por Harmers e Blanc (2000), destacamos a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição das línguas, a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social do bilingue, o status atribuído às línguas e a identidade cultural do bilingue –, pelo que a sua definição não se pode cingir apenas às duas subcategorias que emergiram da análise dos dados.

A análise da pergunta 18. vem reforçar, uma vez mais, que os alunos consideram importante e necessário o domínio perfeito das línguas faladas pelo bilingue, já que apenas 1 aluno refere não achar possível que um falante domine igualmente duas línguas (as justificações apontadas pelos alunos que responderam afirmativamente à pergunta prendem-se essencialmente com o estudo, a aptidão para as línguas e a motivação do bilingue).

Por tudo isto, podemos afirmar que os alunos perspetivam o bilinguismo da mesma forma que os autores da escola tradicional (itálico nosso), tais como Bloomfield (1935, citado por Harmers e Blanc, 2000), Weinreich (1953) e Titone (1952), para os quais o

bilinguismo é, como vimos, o controlo nativo (e, portanto, “perfeito”) de pelo menos duas línguas.

Assim, parece-nos pertinente afirmar que os alunos revelam falta de conhecimento acerca do conceito de bilinguismo – como o demonstra a resposta [“Eu suponho que seja falar duas línguas, mas nunca ouvi falar” (A13)] –, já que não consideraram quaisquer fatores para além do número de línguas faladas e do nível de proficiência.

3.1.4. Categoria II: Caraterísticas do bilingue

Esta categoria pretende conhecer e analisar as representações dos alunos acerca das caraterísticas que deve reunir um bilingue.

A análise da pergunta 19. do inquérito por questionário mostra-nos que a maioria dos alunos aponta essencialmente duas caraterísticas dos bilingues – que correspondem às subcategorias da categoria em análise –; estas prendem-se com 1) a idade de aquisição das línguas e 2) a identificação com as culturas adjacentes às línguas faladas. No quadro seguinte (Quadro 6), apresentamos a análise dos dados relativamente à categoria II.

19: Assinala com um (X) aquelas que consideras que devem ser as caraterísticas de um bilingue					
C.2. Caraterísticas do bilingue					
	a)	b)	c)	d)	e)
Número de ocorrências	1	7	9	3	5
Percentagem de ocorrências	4,00%	28,00%	36,00%	12,00%	20,00%
Percentagem de alunos	7,14%	50%	64,29%	21,43%	35,71%

Quadro 14: C.2. Caraterísticas do bilingue

Como podemos ver, a grande maioria dos alunos aponta como caraterísticas do bilingue: “b) O bilingue deve começar o contacto com as línguas faladas durante a infância” e “c) O bilingue deve identificar-se com as culturas adjacentes às línguas faladas”.

Ora, se anteriormente, quando interrogados sobre a definição de bilinguismo, as variáveis consideradas pelos alunos foram maioritariamente o número de línguas faladas e a proficiência linguística, a escolha destas duas afirmações parece trazer novos dados sobre as representações dos alunos acerca do bilinguismo. Os dados apresentados no quadro acima mostram que os alunos deram pouca importância a questões como a aquisição simultânea das línguas por parte do bilingue – afirmação a) –, a residência nos países onde se falam as línguas dominadas pelo bilingue – afirmação d) –, ou ainda a utilização das duas línguas na comunidade onde o bilingue se insere – afirmação e). Em contrapartida, metade da turma (7 alunos) valorizou a importância de contactar com as línguas desde a infância, assim como a necessidade de identificação com as culturas adjacentes às línguas faladas, para que se verifique uma situação de bilinguismo. No fundo, as respostas dos alunos foram ao encontro dos conceitos propostos por Harmers e Blanc (2000): o bilinguismo infantil – as línguas faladas pelo bilingue são aprendidas durante a infância – e o bilinguismo bicultural – o bilingue identifica-se com as culturas subjacentes às línguas que domina.

Assim, a análise desta categoria permitiu concluir que, na sua maioria, os alunos consideram bilingues aqueles que, para além de falarem duas ou mais línguas “na perfeição” ou fluentemente – ver ponto anterior –, começaram o contacto com as línguas faladas desde a infância e se identificam com as culturas subjacentes a essas mesmas línguas.

3.1.5. Categoria III: Vantagens do bilinguismo

Esta categoria pretende compreender as vantagens que os nossos alunos reconhecem no bilinguismo.

Assim, e conforme podemos ver pela análise das respostas à pergunta 20. do inquérito por questionário, os alunos foram unânimes em afirmar que o bilinguismo apresenta vantagens. De entre as mais referidas, estão aquelas que se relacionam com 1) empregabilidade, 2) viagens, 3) comunicação e 4) integração na comunidade – estas vantagens correspondem às subcategorias da categoria em análise –, como demonstra o gráfico seguinte (Gráfico 1).

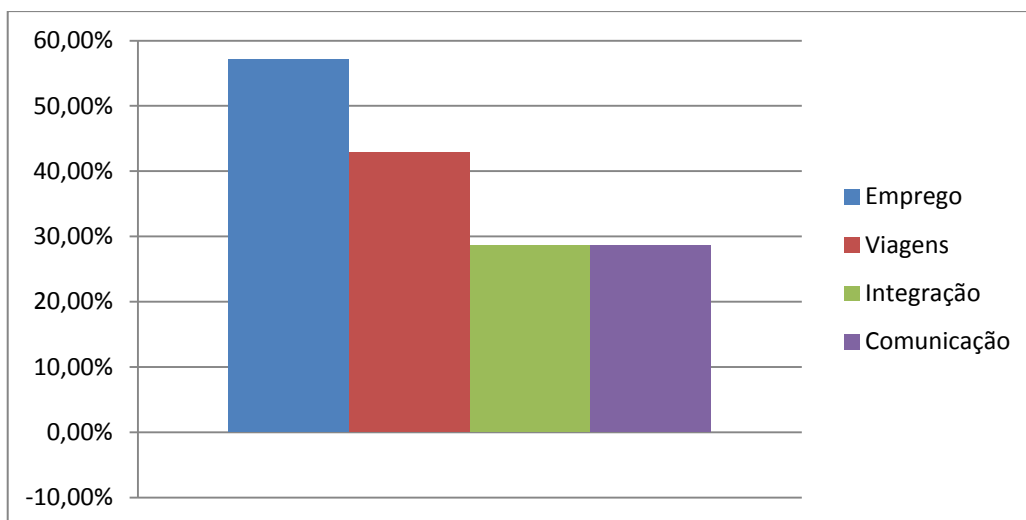


Gráfico 4: C.3. Vantagens do bilinguismo

Como podemos perceber pela análise do gráfico, o emprego foi a vantagem mais apontada pelos alunos, registrando um total de 8 ocorrências (36,36%), à qual se seguiram as viagens (com 6 ocorrências – 27,27%), a integração na comunidade (com 4 ocorrências – 18,18%) e a comunicação – (com 4 ocorrências – 18,18%).

Ora, estes dados parecem demonstrar que os alunos reconhecem a importância do conhecimento de línguas, isto é, que reconhecem a importância do bilinguismo no aumento de possibilidades:

- 1) de comunicação com o Outro e com outras culturas;
- 2) profissionais – segundo a maioria dos alunos, o conhecimento de línguas permite a procura de emprego em diversos países e, portanto, aumenta o leque de possibilidades profissionais;
- 3) de integração na comunidade onde se falam as línguas dominadas pelo bilingue – as facilidades comunicativas promovem, segundo alguns alunos, a aproximação entre pessoas e culturas e, portanto, promovem a integração na sociedade;
- 4) de destinos turísticos, pela facilidade de comunicação e pela facilidade de integração já mencionadas.

3.1.6. Categoria IV: Meios de difusão das línguas

Esta categoria teve como objetivo analisar as representações dos alunos acerca da forma como se processa a difusão das línguas, assim como inventariar os meios de difusão de línguas por eles referidos.

As respostas às perguntas 22. e 23. do inquérito por questionário refletem as representações dos alunos acerca da forma como se processa a difusão das línguas: 1) através dos falantes; 2) através da música, 3) através da escola, 4) através de formações/ cursos de línguas e 5) através dos media – estes meios de difusão constituem-se como as subcategorias da categoria em análise. No quadro seguinte (Quadro 7), sintetizamos a análise da categoria IV.

22: Como achas que se processa/ deve processar a difusão de uma língua? 23: Coloca por ordem de importância os cinco meios de difusão de línguas que consideras mais relevantes. C.4. Processo de difusão das línguas					
	C.4.1. Falantes	C.4.2. Música	C.4.3. Escola	C.4.4. Formações/ cursos diversos	C.4.5. Media
Número de ocorrências	14	13	7	7	6
Percentagem de ocorrências	29,79%	27,66%	14,89%	14,89%	12,77%
Percentagem de alunos	100%	92,86%	50%	50%	42,86%
Exemplos	["Devem ser realizados debates entre pessoas que saibam falar diferentes línguas" (A5)]	["Na minha opinião, uma língua difunde-se através de música, filmes" (A9)]	["Na escola, desde a primária" (A13)]	["Abrir cursos de línguas, principalmente, no verão, destinando-se estes a alunos em período de férias. Abrir cursos linguísticos	["Havendo mais cursos dessa língua, através dos media" (A2)]

				virtuais” (A6)]	
--	--	--	--	-----------------	--

Quadro 15: C.4. Meios de difusão das línguas

A análise do quadro acima permite concluir que todos os alunos parecem considerar que os falantes – e, portanto, os bilingues – são os principais responsáveis pela difusão das línguas, tal como preconizam Laforge e McConnell (1990), que nos dizem que o bilinguismo é uma condição necessária – apesar de não suficiente – no processo de difusão das línguas. A música, por seu lado, apresenta-se como o segundo meio de difusão mais importante, registando um total de 13 ocorrências (27,66%) – valor que atribuímos ao facto de esta ir ao encontro dos gostos pessoais dos alunos e, portanto, se constituir muito provavelmente como uma importante fonte de motivação e de difusão linguística, nomeadamente pelas suas repercussões internacionais –, ao qual se seguem a escola (com 7 ocorrências – 14,89%), as formações/ cursos de línguas (com 7 ocorrências – 14,89%) e os media (com 6 ocorrências – 12,77%).

Como podemos ver, a análise desta categoria parece fornecer-nos alguns dados importantes para dar resposta ao objetivo central deste estudo. Com efeito, e no que se refere ao papel do bilinguismo na difusão das línguas, os alunos foram unânimes em referir que o falante é o elemento fundamental do processo de difusão das línguas. É, portanto, nas relações sociais que os alunos parecem encontrar o maior número de trocas linguísticas (itálico nosso) conducentes à divulgação das línguas.

3.1.7. Categoria V: Importância da difusão das línguas

Esta categoria teve como objetivo perceber e analisar a forma como os alunos valorizam a difusão das línguas.

Assim, e analisando as respostas à pergunta 21. do inquérito por questionário, podemos concluir que a grande maioria dos alunos (12) consideram que a difusão das línguas é importante, já que: 1) facilita a comunicação entre nações, 2) aumenta as possibilidades de emprego e 3) aumenta o número de falantes das línguas difundidas – estas respostas correspondem às subcategorias da categoria em análise, como se pode ver no quadro (Quadro 8) seguinte.

21: Achas que a difusão de uma língua é importante?			
21.1: Justifica a tua resposta.			
C.5. Importância da difusão das línguas			
	C.5.1. Comunicação intercultural	C.5.2. Emprego	C.5.3. Aumento do número de falantes
Número de ocorrências	5	4	3
Percentagem de ocorrências	41,67%	33,33%	25%
Percentagem de alunos	35,71%	28,57%	21,43%
Exemplos	["Para podemos comunicar todos" (A11)]; ["promover a interculturalidade" (A6)]	["... iria ser muito mais fácil, tanto a nível laboral como de lazer" (A2)]	["Quantos mais falantes uma língua tiver melhor. Mais conhecido ficará o país a que pertence" (A9)]

Quadro 16: C.5. Importância da difusão das línguas

A análise do quadro permite verificar, uma vez mais, que os alunos parecem atribuir às línguas – e, neste caso, à sua difusão – uma grande importância em termos de comunicação (que registou 5 ocorrências – 41,67%), assim como no que se refere a questões como a empregabilidade (com 4 ocorrências – 33,33%) – e o aumento do número de falantes (com 3 ocorrências – 25%).

Tendo em conta a problemática do nosso estudo, interessa-nos particularmente a análise da subcategoria c.5.3., posto que os falantes são o eixo central no que respeita ao estudo do bilinguismo.

Ora, se anteriormente referimos que todos os alunos apontaram os falantes como o principal difusor das línguas, seria de esperar que estes valorizassem o “aumento do número de falantes”, em detrimento da “comunicação intercultural” ou do “emprego”. Contudo, parece-nos que a comunicação intercultural se relaciona estreitamente com a problemática do nosso estudo, posto que implica a existência de trocas linguísticas entre falantes e, muito provavelmente, a criação de situações de bilinguismo.

Por tudo isto, acreditamos que os alunos assumem que a difusão das línguas é importante, na medida em que as facilidades de comunicação entre diferentes culturas (subcategoria c.5.1.) pressupõem, tal como a subcategoria c.5.3., o aumento de número de

falantes de determinadas línguas e, portanto, o provável aumento do número de sujeitos bilingues.

3.1.8. Categoria VI: Importância do bilinguismo na difusão das línguas

Esta categoria constitui-se como o eixo central do nosso estudo, na medida em que procura dar resposta à questão geral que o norteia: “Que representações possuem os nossos alunos acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas?”.

Analisando as respostas dos alunos à pergunta 26. do inquérito por questionário, verificamos que estes parecem apontar essencialmente 2 razões pelas quais o bilinguismo é importante na difusão das línguas. São elas: 1) a transmissão de conhecimentos e 2) o incentivo à aprendizagem de línguas – estas respostas correspondem às subcategorias da categoria em análise, como o demonstra o quadro abaixo (Quadro 17).

26: Indica se concordas (C) ou discordas (D) da seguinte afirmação: “O bilinguismo é importante na difusão das línguas”.		
26.1 Justifica a tua resposta.		
C.6. Importância do bilinguismo na difusão das línguas		
	C.6.1. Transmissão de conhecimentos	C.6.2. Incentivo à aprendizagem de línguas
Número de ocorrências	8	3
Percentagem de ocorrências	72,73%	27,28%
Percentagem de alunos	57,14%	21,43%
Exemplos	[“... vai gerar mais pessoas para ensinar os outros essas línguas que falam” (A5)]	[“É uma maneira de incentivo para as pessoas aprenderem mais do que a língua materna” (A1)]

Quadro 17: C.6. Importância do bilinguismo na difusão das línguas

A leitura do quadro permite-nos ver que a transmissão de conhecimentos foi a razão mais apontada pelos alunos para justificar a importância do bilinguismo na difusão das

línguas – com 8 ocorrências (72,73%) –, ao que se seguiu o incentivo para a aprendizagem de línguas – com 3 ocorrências (27,28%).

Assim, podemos deduzir que os alunos parecem considerar que os bilingues são importantes na difusão das línguas (tal como vimos no ponto 3.1.6.), na medida em que podem transmitir os seus conhecimentos linguísticos a outros falantes, aumentando o número de falantes da(s) língua(s) em causa. Por outro lado, os resultados parecem indicar que os bilingues são suscetíveis, na perspetiva dos alunos, de contribuir para motivar os seus interlocutores para a aprendizagem de línguas – uma vez mais, de contribuir para o aumento do número de falantes da(s) língua(s) em causa.

Conclusões

De forma geral, podemos concluir que os alunos revelam alguma dificuldade na mobilização de questões relacionadas com o bilinguismo. Em primeiro lugar, porque parecem cingir a definição de bilinguismo atendendo apenas a duas variáveis: o número de línguas faladas e a proficiência linguística, indo ao encontro das definições propostas por Bloomfield (1935, citado por Harmers e Blanc, 2000), Weinreich (1953) e Titone (1952). Em segundo lugar, porque parecem considerar que são bilingues apenas aqueles que aprendem as duas línguas faladas durante a infância e se apropriam das duas culturas subjacentes a essas línguas. Assim, e na perspetiva dos alunos, são bilingues os sujeitos que, tendo começado o contacto com as línguas faladas durante a infância e identificando-se com as culturas subjacentes a essas línguas, falam duas ou mais línguas “na perfeição” ou fluentemente.

Ora, como vimos no enquadramento teórico deste estudo, a definição de bilinguismo estende-se muito para além da proposta apresentada pelos alunos, compreendendo uma série de variáveis (como sejam a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição das línguas, a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social do bilingue, o status atribuído às línguas e a identidade cultural do bilingue). O desconhecimento destas variáveis deve-se, na nossa opinião, à falta de informação sobre esta questão – como o demonstra a resposta [“Eu suponho que seja falar duas línguas, mas nunca ouvi falar” (A13)].

Contudo, os alunos parecem reconhecer vantagens no bilinguismo, sobretudo relacionadas com o aumento de possibilidades de conseguir um emprego, de comunicar com “os outros”, de viajar e de se integrar em diversas culturas – o que reflete uma significativa consciência dos alunos sobre a importância das línguas na sociedade atual.

Podemos igualmente concluir que os alunos parecem considerar que os bilingues se constituem como a principal ferramenta no processo de difusão das línguas, uma vez que apontam os falantes como o principal responsável pela difusão linguística, sobretudo pelo facto de estes últimos serem suscetíveis de partilhar os seus conhecimentos linguísticos com o Outro e, portanto, contribuir para o aumento do número de falantes da(s) língua(s) por eles dominadas.

3.2. Entrevista semi-diretiva

3.2.1. Perfil sociolinguístico do aluno

Um dos objetivos da Ficha Sociolinguística foi, como referimos anteriormente, caraterizar o tipo de bilinguismo das alunas, atendendo às definições de bilinguismo de Harmers (2000), apresentadas no enquadramento teórico deste estudo. Assim, e para que nos possamos debruçar sobre esta questão, apresentaremos neste ponto alguns dados relativos ao perfil sociolinguístico das duas alunas.

✓ **Teresa, Ficha Sociolinguístico (FS, Bloco III – Perfil Sociolinguístico):**

- 1. Língua(s) materna(s): espanhol.
- 2. Língua segunda: português.
- 3. Língua(s) falada(s) pelo aluno: espanhol, português e inglês.
- 4. Língua(s) falada(s) com:
 - 4.1. O pai: português.
 - 4.2. A mãe: espanhol.
 - 4.3. O(s) irmão(s): espanhol e português.
 - 4.4. Os amigos da escola:
 - 4.4.1. Na sala de aula: português.

- 4.4.2. No recreio: português.
- 4.5. Professores e auxiliares: português.
- 4.6. Pessoas fora da escola (familiares, amigos e outros): português e espanhol.
- 5. Língua(s) em que:
 - 5.1. Lê: português, espanhol e inglês.
 - 5.2. Vê televisão: português.
- 6. Tem livros em casa? Sim.
 - 6.1. Escritos em que língua? português e espanhol.
- 7. Língua(s) estrangeira(s) aprendida(s) ao longo do percurso escolar: Inglês e espanhol²².
- 8. Língua(s) que gostaria de aprender: Francês, italiano e chinês.
- 9. Gosta de aprender português? Sim.
- 10. Sabe muito ou pouco português? Muito.
- 11. Quando fala em português todas as pessoas o entendem? Sim.
- 12. Sente dificuldades no domínio da língua portuguesa? Sim, especialmente ao nível da compreensão oral e da produção oral.
- 13. Qual foi a primeira língua que aprendeu? espanhol.
- 14. Em que língua gosta mais de falar? português.
- 15. Que língua utiliza com mais frequência? português.
- 16. Adotou as duas culturas subjacentes aos países onde residiu? Sim.
- 17. Sente que o facto de residir em Portugal alterou o seu domínio do espanhol? Não.
- 18. Utiliza o espanhol regularmente em Portugal? Sim.
- 18.1. Em que contexto(s)? Em casa e nas aulas de espanhol.
- **Maria, Ficha Sociolinguístico (FS, Bloco III – Perfil Sociolinguístico):1.**
 - Língua(s) materna(s): espanhol.
 - 2. Língua segunda: português.
 - 3. Língua(s) falada(s) pelo aluno: espanhol, português e inglês.
 - 4. Língua(s) falada(s) com:

²² Verdadeiramente, o espanhol é a língua materna da aluna, pelo que a segunda LE aprendida seria o português.

- 4.1. O pai: espanhol.
- 4.2. A mãe: espanhol.
- 4.3. O(s) irmão(s): espanhol e português.
- 4.4. Os amigos da escola:
 - 4.4.1. Na sala de aula: português.
 - 4.4.2. No recreio: português.
- 4.5. Professores e auxiliares: português.
- 4.6. Pessoas fora da escola (familiares, amigos e outros): português e espanhol.
- 5. Língua(s) em que:
 - 5.1. Lê: português, espanhol e inglês.
 - 5.2. Vê televisão: espanhol e português.
- 6. Tem livros em casa? Sim.
 - 6.1. Escritos em que língua? português, espanhol e inglês.
- 7. Língua(s) estrangeira(s) aprendida(s) ao longo do percurso escolar: português, espanhol²³ e inglês.
- 8. Língua(s) que gostaria de aprender: Italiano.
- 9. Gosta de aprender português? Sim.
- 10. Sabe muito ou pouco português? Muito.
- 11. Quando fala em português todas as pessoas o entendem? Sim.
- 12. Sente dificuldades no domínio da língua portuguesa? Não.
- 13. Qual foi a primeira língua que aprendeu? espanhol.
- 14. Em que língua gosta mais de falar? espanhol.
- 15. Que língua utiliza com mais frequência? português.
- 16. Adotou as duas culturas subjacentes aos países onde residiu? Sim.
- 17. Sente que o facto de residir em Portugal alterou o seu domínio do espanhol? Sim.
- 18. Utiliza o espanhol regularmente em Portugal? Sim.
 - 18.1. Em que contexto(s)? Em casa, em conversa com familiares e amigos hispânicos.

²³ O espanhol é a LM da aluna, pelo que não a consideramos aqui como língua estrangeira.

Ora, podemos perceber pelos dados acima que o perfil das alunas se enquadra nas definições de bilinguismo apresentadas na primeira parte deste estudo. De facto, ambas dominam pelo menos duas línguas de forma fluente, já que iniciaram o contacto com o português (L2) durante a infância, mantendo, em simultâneo, o contacto com a sua língua materna (o espanhol) no seio familiar, ou ainda nas relações com outros falantes de espanhol.

Igualmente perceptíveis são as diferenças existentes entre os perfis sociolinguísticos das alunas, uma vez que uma, a Teresa, refere sentir algumas dificuldades no domínio da LP, sobretudo ao nível da compreensão e da produção orais. Contudo, é também a Teresa quem refere gostar mais de falar em português e quem, a priori, está exposta a um maior número de situações de comunicação em LP, posto que o seu pai é, contrariamente ao da Teresa, português. Por fim, a Maria referiu sentir que o facto de residir em Portugal alterou o seu domínio do espanhol, por oposição à Teresa, que disse não ter sofrido quaisquer alterações no seu nível de proficiência linguística. Acreditamos que isto se deve ao facto de a Maria residir há mais tempo em Portugal (cerca de um ano), para além de se encontrar num nível de ensino mais avançado, onde a constante aquisição de termos técnicos em português é suscetível de provocar algum “desfasamento” em relação à língua espanhola.

Para além dos dados constantes das FS, a pergunta 8. da entrevista, de carácter aberto, permite-nos obter informação sobre a inclusão social que, na nossa opinião, é fundamental para o traçar o PS das alunas.

Assim, a análise das respostas das alunas permitem-nos compreender que estas se sentem integradas na comunidade portuguesa, posto que ambas sabem falar português, para além de terem adotado alguns costumes típicos do país de acolhimento [“com o passar do tempo, já consigo falar a mesma língua, já tenho alguns costumes e culturas, e já me consigo adaptar com as outras pessoas aqui em Portugal” (Teresa); “Eu acho que me sinto mais intrregada²⁴, integrada que os meus pais” (...), adquiri (...) mais hábitos do que eles” (Maria)].

No entanto, a Maria refere sentir-se algumas vezes “deslocada”, já que as diferenças culturais entre Portugal e a Venezuela são consideráveis [“O Natal aqui, para mim, não é nada”; “E as festas (...) é tudo muito fechado”]. Este sentimento de não

²⁴ Integrada.

pertença parece também radicar no forte vínculo que a aluna mantém com o seu país de origem [“sinto que não pertença aqui, porque as coisas que vivi lá são muito diferentes”]. Assim, e apesar destas considerações, a Maria encontra algumas vantagens na sua estadia em Portugal: as amizades, a situação económica, ou ainda a segurança, posto que a aluna referiu ter chegado a sentir-se em perigo na Venezuela [“o facto de eu me sentir mais segura, mais protegida aqui em Portugal, vale muito mais do que as festas”].

No ponto seguinte, utilizaremos as informações recolhidas nas Fichas Sociolinguísticas para procedermos à caracterização do tipo de bilinguismo da Teresa e da Maria.

3.2.1.1. Tipo de bilinguismo

Na perspectiva de Harmers (2000), o bilinguismo não se pode definir atendendo apenas ao número de línguas faladas e à proficiência linguística revelada nas mesmas. Deve, como vimos anteriormente, considerar uma série de fatores, suscetíveis de diferenciarem o perfil sociolinguístico de cada falante. Assim, e atendendo às dimensões de Harmers²⁵ (ibidem), apresentamos de seguida um quadro-síntese (Quadro 15) do tipo de bilinguismo das alunas entrevistadas.

TERESA			MARIA		
Dimensões	Denominação	Definição	Dimensões	Denominação	Definição
Competência relativa	Bilinguismo balanceado	L1=L2	Bilinguismo dominante	Bilinguismo dominante	L1<L2
Idade de aquisição	Bilinguismo infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos	Idade de aquisição	Bilinguismo infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Bilinguismo consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1		Bilinguismo consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
Presença da L2	Bilinguismo	Ausência da	Presença da L2	Bilinguismo	Ausência da

²⁵ Para efeitos de caracterização do tipo de bilinguismo das alunas, não teremos em conta a organização cognitiva, posto que esta dimensão acarretaria a realização de materiais complementares de diagnóstico, que não nos parecem relevantes no âmbito do nosso estudo.

	Exógeno	L2 na comunidade		Exógeno	L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1	Status das línguas	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos	Identidade cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos

Quadro 18: Tipo de bilinguismo do aluno

Conforme demonstra o quadro acima, o tipo de bilinguismo das alunas difere em dois aspetos: 1) a Teresa refere dominar igualmente as duas línguas, ao passo que a Maria refere ser mais proficiente em português; 2) a Teresa menciona que o facto de ter aprendido português não prejudicou o seu domínio da língua espanhola, enquanto a Maria diz que a aprendizagem da língua portuguesa alterou o seu domínio do espanhol.

Apesar destas diferenças, o perfil sociolinguístico das alunas é bastante semelhante, posto que ambas adquiriram a L2 durante a infância, tendo adotado as duas culturas subjacentes às línguas faladas.

Para terminar, gostaríamos de acrescentar, à semelhança do que fizemos no enquadramento teórico do presente estudo, uma variável não considerada no quadro apresentado acima, que se prende com o facto de o bilinguismo poder ser individual ou social. Ora, o bilinguismo das nossas alunas é individual, na medida em que estas aprenderam a sua L2 por questões de imigração (McCleary, 2007).

3.2.2. Categoria I: Conceito de bilinguismo

Esta categoria procura compreender as representações das meninas acerca do conceito de bilinguismo.

Através das respostas dadas pelas bilingues, podemos compreender que estas últimas definiram bilinguismo atendendo essencialmente a 2 fatores, correspondentes às subcategorias da categoria em análise: 1) o número de línguas faladas e 2) a apropriação das culturas subjacentes a essas línguas.

De facto, tanto a Teresa como a Maria referiram que são bilingues aqueles que falam duas línguas [“O bilinguismo eu... acho que é quando uma pessoa fala mais do que uma língua. Pode ser duas línguas” (Teresa); “O que eu entendo por bilinguismo são pessoas que conseguem comunicar em duas línguas diferentes” (Maria) – pergunta 2. A este respeito, é curioso constatar que nenhuma das alunas se reportou ao nível de proficiência linguística necessário para que se verifique uma situação de bilinguismo – contrariamente aos seus colegas não bilingues, que pareceram considerar obrigatório um domínio “perfeito” ou “muito bom” das línguas. Mais curioso ainda é o facto de as alunas terem sido unânimes em discordar da afirmação “O bilinguismo consiste no domínio perfeito de duas ou mais línguas”, como o demonstram as respostas “pode saber falar uma mais ou menos, eu acho que isso também dá para ser bilingue” (Teresa) e “eu sou bilingüe²⁶ e não domino perfeitamente as duas línguas” (Maria). Contudo, as alunas salientaram, em resposta à pergunta 3.5., que, embora não considerem necessário o domínio “perfeito” das línguas, não basta que o bilingue possua competências mínimas em apenas um domínio (que pode ser a produção oral, a compreensão oral/ leitura, ou ainda a produção escrita). Assim, e na opinião da Teresa e da Maria, o bilingue deve ser capaz de dominar minimamente os 4 domínios, por forma a que se verifique uma situação de bilinguismo [“Mas é em todos” (Teresa); “posso ter uma frase em francês e posso tentar ler um bocado e até me sair bem e não..., não quer dizer que eu seja bilingue” (Maria)].

A segunda subcategoria, emergente da análise das respostas à pergunta 4.1. – “As definições anteriores parecem encarar o bilinguismo de forma meramente linguística. Na tua opinião, há mais fatores a ter em conta quando falamos de bilinguismo? Justifica a tua resposta.” –, traz-nos novos dados acerca das representações dos alunos sobre o conceito de bilinguismo. De facto, a Teresa e a Maria consideraram uma variável aparentemente esquecida pelos alunos do 11.ºE: a cultura [“Sim, pode ter em conta a cultura” (Teresa); “a apropriação da cultura do país de origem” (Maria)]. Ora, a introdução deste novo fator remete-nos para definições contemporâneas de bilinguismo, isto é, para definições que perspetivam o bilinguismo de forma relativa, dependente de fatores que ultrapassam os linguísticos – vejam-se as variáveis introduzidas por Mackey (2000) e Harmers e Blanc (2000). Parece-nos importante referir ainda que a Maria nos pareceu mais consciente do vínculo língua-cultura, posto que se pronunciou sobre ele ainda quando questionada sobre

²⁶ Bilingüe.

a definição de bilinguismo (perguntas 1.1. e 2.): “Porque consigo transmitir aquilo que eu sinto e aquilo que eu quero dizer em duas... duas línguas diferentes e em duas culturas diferentes”; “Noé²⁷ só comunicar, também tem uma cultura diferente, porque quem já viveu duas..., em dois países diferentes, conhece duas línguas e também tem uma cultura diferente”.

Por fim, gostaríamos de dizer que as discrepâncias existentes entre as respostas da turma do 11.º E e das alunas bilingues se devem, na nossa opinião, às diferentes experiências dos sujeitos, já que a Teresa e a Maria respondem na qualidade de bilingues, isto é, na qualidade de atores (itálico nosso) da problemática em estudo.

3.2.3. Categoria II: Caraterísticas do bilingue

Esta categoria pretende conhecer e analisar as representações dos alunos acerca das caraterísticas que deve reunir um bilingue.

Ora, a análise desta categoria mostra-nos que as alunas deram, uma vez mais, importância à identificação com as culturas adjacentes às línguas faladas pelos bilingues – que corresponde à subcategoria da categoria em análise –, conforme se pode ver através do quadro que segue (Quadro 16).

5: Assinala com um (X) aquelas que consideras que devem ser as caraterísticas de um bilingue					
C.2. Caraterísticas do bilingue					
	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.
Número de ocorrências	0	1 (Maria)	0	2	1 (Teresa)

Quadro 19: C.2. Caraterísticas do bilingue

A leitura dos dados apresentados acima parece indicar, uma vez mais, que as alunas não consideram relevante ao facto de os bilingues possuírem competências equivalentes nas línguas faladas (afirmação 5.1.). Do mesmo modo, a Teresa e a Maria não parecem concordar com a afirmação 5.3., “As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas

²⁷ Não é.

simultaneamente”, muito provavelmente pelo facto de o seu bilinguismo ser consecutivo – como vimos aquando da caracterização do perfil sociolinguístico das alunas, no ponto 3.2.1.1. –, isto é, pelo facto de a sua língua segunda, o português, ter sido aprendida depois da aquisição da língua materna.

Vemos também algumas diferenças nas representações das alunas acerca das características do bilingue, dado que uma, a Teresa, não concorda com a afirmação 5.2. (“As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas durante a infância”), ao passo que a Maria não concorda com a afirmação 5.5. (“O bilingue deve ter residido nos países onde se falam as línguas que domina”), apesar de ter referido que um sujeito considerado bilingue deve ter permanecido no país onde se falam as línguas que domina, para que possa haver uma assimilação (itálico nosso) dos costumes desse país [“O tempo de permanência no país, a apropriação da cultura do país de origem (...); “Eu não tive²⁸ muito tempo na Venezuela, tive²⁹ dez anos, e considero que, em termos de cultura, eu adquiri imenso, ao longo destes dez anos”].

Contudo, as alunas foram unânimes em concordar que o bilingue deve identificar-se com as culturas inerentes às línguas faladas; a cultura foi, aliás, uma constante, presente num grande número de respostas, muito provavelmente porque ambas parecem manter uma forte ligação com o seu país de origem.

Assim, e no que respeita às representações das alunas bilingues sobre o bilinguismo, podemos concluir que estas consideram bilingues os sujeitos que, para além de falarem duas línguas, se apropriam da cultura subjacente às mesmas

3.2.4. Categoria III: Vantagens do bilinguismo

Com esta categoria, pretendemos compreender as vantagens que os nossos alunos reconhecem no bilinguismo.

De forma geral, podemos dizer que as alunas apontam três grandes vantagens ao bilinguismo – que correspondem às subcategorias da categoria em análise –, defendendo que este facilita: 1) as oportunidades de comunicação, 2) as perspetivas de emprego e 3) a ampliação de conhecimentos.

²⁸ Estive.

²⁹ Ver nota anterior.

No que respeita à primeira subcategoria, tanto a Teresa como a Maria foram preponderantes em afirmar que o bilinguismo (o conhecimento de duas línguas, portanto) favorece as relações interpessoais, na medida em que o bilingue pode comunicar com mais pessoas do que o monolingue [“não é só o facto de falar outra... outra, outra língua, mas também dá para conhecer mais pessoas” (Teresa); “no caso de quererem trabalhar noutro sítio que não seja o país deles, ao menos já comunicar com a outra língua” (Teresa); “E também para comunicar” (Maria); “quando estamos em contacto com outras pessoas que, por exemplo, espanhóis, eu posso bem ter uma, um meio de comunicação entre eles por saber espanhol” (Maria)]. Contudo, a Teresa e a Maria responderam desconhecer o facto de um falante de português e espanhol poder, a priori, comunicar com cerca de 739 milhões de pessoas, isto é, com cerca de 11% da população mundial (entrevista, pergunta 11.1.), apesar de terem sublinhado, em resposta à pergunta 10.1., que o espanhol abre inúmeras perspectivas para o futuro, dado que é falado em muitos países [“quase toda a gente, praticamente, fala espanhol” (Teresa); “Porque o espanhol é falado em bastantes sítios e... acho que também quase bastante gente sabe falar espanhol, portanto acho que tem futuro o espanhol” (Teresa); “Para mim é mais importante porque é muito mais falado que o português e, em qualquer parte do mundo, há muitos hispanohablantes³⁰ (Maria)]. Queremos ainda salientar que as alunas pareceram dar pouca importância à língua portuguesa, não só pelo facto de terem avaliado o espanhol como mais importante para o seu futuro, mas também por terem, de forma geral, tratado as questões do bilinguismo em função da língua espanhola.

Quanto à segunda subcategoria, as alunas salientaram que o conhecimento de idiomas é suscetível de multiplicar as possibilidades de conseguir um emprego, já que, como vimos na análise da subcategoria anterior, os bilingues podem comunicar com um maior número de sujeitos, de diferentes países, e, portanto, ter acesso a um maior número de oportunidades laborais, onde o domínio da língua é fundamental [“dá para conhecer mais pessoas, para arranjar um trabalho rapidamente” (Teresa); “se eu uma altura chegar a ir ao estrangeiro, onde se fale a minha língua, eu acho que me desenrasco melhor do que outras pessoas que só sabem o básico” (Teresa); “as pessoas dizem que o facto de sabermos uma língua é muito importante, não só em termos profissionais (...)” (Maria)].

³⁰ Hispanofalantes.

Por fim, e no que diz respeito à terceira subcategoria, as alunas pareceram concordar em afirmar que os bilingues apresentam uma vantagem em relação aos monolinguês: o conhecimento de uma segunda língua [“Para as pessoas ficarem a saber mais” (Teresa)], pelo que podem aceder a um maior número de informação [“hoje, na aula de biologia, a professora colocou um vídeo (...) em espanhol (...) e quando ela pôs o vídeo, toda a gente olhou pra mim pra³¹, pra³² traduzir” (Maria)]. Parece-nos ainda importante destacar que a Maria referiu outras vantagens no domínio da língua espanhola: a compreensão do significado de palavras portuguesas, cuja raiz é parecida em espanhol [“eu sei o significado dessa palavra se for saber o significado em espanhol”] e a ampliação do currículo [“no currículo (...) acho que também³³ conta”].

3.2.5. Categoria IV: Meios de difusão das línguas

Esta categoria teve como objetivo analisar as representações dos alunos acerca da forma como se processa a difusão das línguas, assim como inventariar os meios de difusão de línguas por eles referidos.

Analisando as respostas das alunas à pergunta 16.1., elaborámos o seguinte quadro-síntese (Quadro 17).

16. Que meio(s) de difusão de línguas conheces?				
C.4. Processo de difusão das línguas				
	C.4.1. Falantes	C.4.2. Internet	C.4.3. Media	C.4.4. Livros
Número de ocorrências	2	2	2 (Maria)	1 (Teresa)
Exemplos	[“Uma pessoa memo ³⁴ possa tar ³⁵ a falar” (Teresa)]; [“nós próprios” (Maria)]	[“A Internet” (Teresa)]; [“o computador” (Maria)]	[“a televisão, a rádio (...)” (Maria)]	[“Livros” (Teresa)]

³¹ Para.

³² Ver nota anterior.

³³ Também.

³⁴ Mesmo.

³⁵ Estar.

Quadro 20: C.4. Meios de difusão das línguas

Como podemos ver, as duas alunas coincidiram em explicar o processo de difusão linguístico através 1) dos falantes e 2) da Internet – que correspondem às subcategorias da categoria em análise – como principais responsáveis pela difusão das línguas. Assim, as suas respostas vão ao encontro das dos colegas do 11.ºE e, como vimos anteriormente, ao encontro do que diz a literatura da especialidade sobre o papel dos bilingues no processo de difusão das línguas (ver Laforge e McConnell, 1990).

Para além dos falantes e da Internet, a Maria referiu a televisão e a rádio, ao passo que a Teresa apontou os livros como responsáveis pela difusão das línguas.

No ponto seguinte, procuraremos refletir sobre as representações das alunas bilingues no que respeita à importância da difusão das línguas.

3.2.6. Categoria V: Importância da difusão das línguas

Esta categoria teve como objetivo perceber e analisar a forma como os alunos valorizam a difusão das línguas.

Os dados resultantes da análise das respostas à pergunta 15.1. permitem-nos perceber que, de forma geral, a Teresa e a Maria salientaram que a difusão das línguas é importante para promover 1) a comunicação entre os sujeitos e 2) o aumento do número de falantes dessas línguas (estas respostas constituem-se como as subcategorias da categoria em análise).

No que respeita à primeira subcategoria, as alunas pareceram defender que os sujeitos monolíngues se veem confrontados com alguns problemas de comunicação e, portanto, não têm acesso às mesmas oportunidades que os bilingues (por exemplo, laborais) [“Só com uma língua... (...) é complicado” (Teresa); “Nós podemos falar, podemos comunicar com as outras pessoas e, para nos entendermos uns aos outros, essa comunicação é fundamental” (Maria)]. Nesta linha, podemos concluir que, na perspetiva da Teresa e da Maria, a difusão das línguas é importante para que estas sejam conhecidas por mais pessoas, que, por sua vez, poderão comunicar com um maior número de sujeitos [“Porque a difusão da língua trata-se da comunicação” (Maria); “para essa língua ficar

mais conhecida, mas como para as outras pessoas (...) se desenrascarem também” (Teresa)].

A divulgação linguística (itálico nosso) – e entenda-se, por divulgação, dar a saber a muitos – foi, de facto, amplamente apontada pelas alunas (como veremos aquando da análise da categoria VI), que sublinharam que uma língua deve ser dada a conhecer para haja um crescimento do seu número de falantes, como podemos ver pela resposta da Maria: “é muito importante para nós conhecermos mais as culturas das outras pessoas, a sua língua, e podermos comunicar”.

Em suma, e à semelhança do que vimos aquando da análise das respostas da turma do 11.ºE, as alunas parecem considerar a difusão de línguas importante para que estas contem com um maior número de falantes, capazes de comunicar com um maior número de sujeitos; no fundo, para aumentar o número de bilingues e, portanto, de perspetivas para o futuro.

3.2.7. Categoria VI: Importância do bilinguismo na difusão das línguas

Esta categoria constitui-se como o eixo central do nosso estudo, na medida em que procura dar resposta à questão geral que o norteia: “Que representações possuem os nossos alunos acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas?”.

Quando questionadas sobre o seu papel enquanto bilingues no processo de difusão das línguas (entrevista, pergunta 17.), as alunas pareceram orientar a sua resposta em torno de duas questões, correspondentes às subcategorias da categoria em análise: 1) a transmissão de conhecimentos e 2) o incentivo à aprendizagem de línguas.

É curioso constatar-mos que as respostas das alunas se parecem, em muito, com as respostas dos colegas do 11.ºE. De facto, tanto a Teresa como a Maria referem que os bilingues detêm um papel importante na difusão das línguas, na medida em que partilham os seus conhecimentos linguísticos com outros [“conseguir ensinar isso aos meus colegas também acho que é importante, difundir aquilo que eu sei” (Maria)]. Esta transmissão de conhecimentos ocorre, segundo as alunas, essencialmente nos seguintes contextos:

- ✓ com os colegas, que costumam pedir o esclarecimentos de algumas dúvidas, quer por curiosidade, quer para fins académicos [“Como é que se diz uma

palavra” (Teresa); “para a conjugação de verbos” (Teresa); “A maior parte das vezes é como é que se diz uma palavra ou outra, uma frase” (Maria)]. Algumas colegas costumam ainda pedir a confeção de pratos/ doces típicos dos países de origem das bilingues [“Os meus colegas também me costumam pedir, os dos escuteiros, para eu levar arepas” (Maria)]. Por outro lado, a Teresa e a Maria referem partilhar algumas informações sobre a cultura do seu país com os seus colegas, mesmo quando não solicitadas para o efeito [“Sempre que conheço alguém, tenho que falar” (Teresa); “Eu acho que podem ficar a saber mais sobre como é que é o país onde eu vim” (Teresa); “o Natal (...), o Carnaval (...), a comida” (Maria); “É importante porque assim conseguimos descobrir coisas um sobre o outro, conhecer-nos melhor” (Maria); “eu contribui para eles conhecerem mais o espanhol” (Maria)];

- ✓ com os professores, em contexto sala de aula, que solicitam frequentemente às alunas a apresentação de dados sobre a língua e cultura do seu país de proveniência – o que, nas palavras das alunas, se constitui como uma vantagem, tal e como podemos ver pelas respostas: “ao estar a falar disso, os professores acho que vão ficar a conhecer mais e vão ficar mais interessados e posso, poder saber mais sobre o país, sobre a língua” (Teresa); “a cultura do meus país é diferente das outras culturas que também falam o espanhol, e assim eles ficam a conhecer não só o meu país, ficam a conhecer o meu país e sabem quais são os países onde se fala espanhol. E a minha cultura” (Maria).

Por outro lado, as alunas sublinharam que o seu papel não consiste apenas na transmissão de conhecimentos, mas também no incentivo à aprendizagem de línguas [“eu a falar consigo que as pessoas fiquem interessadas sobre a língua, sobre o país, sobre a cultura” (Teresa)]. A Maria vai ainda mais longe, ao afirmar que o seu papel consiste em transmitir os seus conhecimentos aos outros, para que estes, por sua vez, possam também funcionar como difusores da língua (*itálico nosso*) [“acho que eles conseguirem ensinar às outras pessoas aquilo que eu sei é, acho que é importante”].

Em suma, podemos concluir que as alunas parecem considerar o seu papel importante na difusão das línguas [“Eu acho que tenho um bom papel” (Teresa); “Na

difusão das línguas e não só” (Maria)], quer porque partilham dados linguístico-culturais, quer porque incentivam à aprendizagem desses dados.

Conclusões

Vimos anteriormente que as representações dos alunos do 11.ºE sobre o conceito de bilinguismo nos remetem para as definições da escola tradicional (itálico nosso), tais como a de Bloomfield (1935, citado por Harmers e Blanc, 2000), Weinreich (1953) ou Titone (1952). As alunas bilingues, contudo, pareceram distanciar-se destas definições, na medida em que não consideraram o domínio “perfeito” ou “muito bom” das línguas uma condição necessária para que se verifique uma situação de bilinguismo; pelo contrário, explicaram, atendendo à sua experiência pessoal, que um bilingue não precisa de manifestar um domínio nativo nas duas línguas faladas e, por conseguinte, também não precisa de apresentar o mesmo nível de proficiência nesses dois idiomas. Por outro lado, a Teresa e a Maria pareceram preponderantes em atribuir uma característica obrigatória aos bilingues: a identificação com as culturas subjacentes às línguas por eles faladas. Ora, a introdução desta variável prova, uma vez mais, o distanciamento relativamente às definições tradicionais de bilinguismo, deixando antever, na perspetiva de Harmers e Blanc (2000), um importante fator a ter em conta no âmbito do bilinguismo.

Quanto às vantagens do bilinguismo, tanto a Maria como a Teresa pareceram reconhecer-lhe benefícios psicossociais – relacionados com o aumento das possibilidades de comunicação e de empregabilidade – e cognitivos – pelo facto de os bilingues, conhecedores de pelo menos duas línguas, poderem aceder a mais informações (sobretudo em contexto académico) do que os monolingues.

No que respeita ao processo de difusão das línguas, as alunas foram unânimes em afirmar que este, levado a cabo sobretudo pelos falantes e pela Internet, são importantes para a expansão das línguas, assim como para a ampliação das possibilidades de comunicação com o Outro. É interessante constatar-mos que a Teresa e a Maria mostraram valorizar o seu papel enquanto difusoras (itálico nosso) das línguas, já que referiram que o facto de partilharem informações linguístico-culturais sobre o seu país de origem pode

suscitar nos seus interlocutores (professores, colegas, familiares, etc.) um interesse por uma nova língua e uma nova cultura.

Por fim, queremos salientar que as representações das alunas sobre o bilinguismo parecem distanciar-se dos resultados dos estudos que apresentámos no enquadramento teórico do presente projeto de investigação, já que ambas referiram não dominar perfeitamente o português ou o espanhol, apesar de, ainda assim, se terem considerado bilingues.

Conclusões gerais do estudo

Chegado a esta etapa, acredito que a realização deste trabalho de investigação foi muito importante, quer para o meu crescimento profissional, quer para o meu crescimento pessoal. Profissional, na medida em que supôs a mobilização de um conjunto de estratégias e técnicas de pesquisa, seleção e tratamento de dados, para além de me ter permitido adquirir conhecimentos para o desempenho da minha função docente. Pessoal, já que não me facultou apenas a possibilidade de analisar as representações de alunos acerca do papel do bilinguismo na difusão das línguas, mas também de tomar consciência das minhas próprias representações, dos meus pré-juízos, assim como de algumas ideias estereotipadas.

Com efeito, iniciei este estudo alheio à complexidade inerente às questões relacionadas com o bilinguismo, muito provavelmente pelo que referi a respeito dos casos da Teresa e da Maria, isto é, por me ter cingido à minha experiência individual, não considerando importantes fatores que extravasam o domínio das línguas.

Assim, e apesar do “balanço positivo” que fazemos desta investigação, deparámo-nos com algumas limitações/ dificuldades, que a seguir apresentamos.

Limitações ao estudo

Ao longo deste estudo, deparámo-nos com uma série de limitações que dificultaram o nosso processo investigativo. De entre as várias dificuldades com que nos deparámos, queremos salientar, em primeiro lugar, as que se prenderam com a identificação de alunos bilingues na escola onde levámos a cabo este projeto, que não dispõe (ou não dispunha, até à data de conclusão desta investigação) de uma base de dados linguísticos dos alunos.

Em segundo lugar, sentimos algumas dificuldades na identificação dos diversos temas a considerar para o estudo da nossa problemática, dado que existe ainda muito pouca literatura (sobretudo portuguesa) no âmbito do bilinguismo.

Algo difícil foi também o desenho do nosso projeto de intervenção, já que previmos inicialmente a realização de entrevistas a alunos bilingues, cuja pouca representatividade na escola nos levou à implementação de um inquérito por questionário a alunos não bilingues.

Sentimos igualmente alguns constrangimentos na coesão do estudo, dados os diversos temas trabalhados – o bilinguismo, o potencial económico e a difusão das línguas –, que solucionámos através da incorporação de um novo tema, as representações.

Por outro lado, a conjugação do trabalho desenvolvido no âmbito do SIDL II com o da PES II nem sempre foi fácil, dado que a exigência académica de ambos requereu uma complexa gestão do tempo.

Para terminar, queremos referir que, apesar das limitações descritas acima, consideramos ter sabido ultrapassar as nossas dificuldades e responder às questões que nos propusemos no início deste estudo.

Porque estamos conscientes das limitações com que nos deparámos e porque acreditamos ter desenvolvido algumas competências no âmbito do tema estudado, parece-nos importante apresentar algumas sugestões para futuras investigações.

Sugestões para futuras investigações

Chegados a este ponto, e dadas a leituras realizadas, deparámo-nos com algumas questões: de que forma difundem os nossos alunos as línguas aprendidas na escola? Até que ponto podemos considerar que um aluno que não experienciou o contacto com nativos de determinada comunidade pode ser considerado bilingue?

Nesta linha, parece-nos pertinente que se promovam estudos que procurem compreender não apenas a importância que os nossos alunos atribuem às línguas aprendidas na escola, mas também a forma como efetivamente “rentabilizam” esses conhecimentos, a forma como o difundem e o mobilizam no seu dia a dia. Este tipo de estudo acarretaria, naturalmente, um grande dispêndio de tempo, mas traria certamente muitos benefícios à literatura da especialidade, já que esta parece defender a existência de muitos tipos de bilinguismo, quando a grande maioria dos estudos se debruça sobre indivíduos que residem fora do seu país de origem. No fundo, sugerimos uma alteração de perspectiva de estudo, que se considerem os bilingues que, residentes no seu país de origem, adquirirem outras línguas para além da materna.

Referências bibliográficas

- Abdallah- Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), pp. 475-483.
- Amado, J. (2009). Introdução à Investigação Qualitativa em Educação – Investigação Educacional II. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino / aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. *Revista Palavras*, 27, pp. 37-39.
- Andrade, A., Araújo e Sá, M. & Moreira, G. (2007). Imagens das Línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. *Cadernos do Lale*, Série Propostas 4. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido setembro 27, 2014, em <http://www.ua.pt/cidttff/lale/PageText.aspx?id=12923>
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Buffalo: Multilingual Matters.
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed). NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Batoréo, H.(1989). *A Categoria Linguística Aspecto no Discurso Conversacional de uma Criança Bilingue aos Cinco Anos de Idade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Batoréo, H. (2008). A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística (pp. 141-148). In P. F. Pinto (org.) (2008) *Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa : Associação de Professores de português.
- Beacco, J. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division - Council of Europe (Main Version).

- Beacco, J. & Byram, M. (2007). Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques. In Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, *Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques*, Strasbourg, 3 (4), pp. 45-69.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, pp. 3-11, doi:10.1017/S1366728908003477. Acedido outubro 25, 2013, em <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=312>
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In F. Braga, Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). Les représentations sociales. Les Topos : Dunod.
- Bourdieu, P. (1993). La Misère du Monde. Paris: Éditions du Soleil.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1997). Anatomie du goût. In Actes de la recherche en sciences sociales, 2 (5), pp. 2-81.
- Boyer, H. (1991). Langues en conflit. Études sociolinguistiques. Paris: Harmattan.
- Calvet, A. & Calvet, L. (2012). Baromètre Calvet des langues du monde. wikiLF. Acedido janeiro 4, 2013, em <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php>
- Calvet, L. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Paris: Plon.
- Carvalho, C. et al. (2006). Cooperação Família-Escola: Um estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola. Lisboa : Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Castells, M. La Galaxia Internet. Madrid: Brosmac, S. L.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions de base de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 103 (103), pp. 43-50.
- Cavalli, M. et al. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. *Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques*, Strasbourg, p. 10.

- Cavalli, M. (2000). La notion de contrastivité dans la mise en mots des représentations sociales. Remarques méthodologiques sur le bilinguisme en Vallée d'Aoste. Travaux Neuchâtelois de Linguistique - Tanel, 32, pp. 147-164.
- Cavalli, M. & Coletta, D. (2002). Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste. Aoste : IRRE.
- Cooper, R. (1982). A Framework for the Study of Language Spread. In R. L. Cooper, Language Spread, pp. 5-36. Bloomington: Indiana University Press.
- Conselho da Europa (2001a). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2001b). Portfolio Europeu de Línguas. Educação Básica 10-15anos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coste, D. (1997). Les représentations en didactique des langues et cultures. Paris: Didier.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). In CIED, Monografias em Educação (205-219). Braga: Universidade do Minho.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. AILA-Review 8 (Reading in two languages). Amsterdam, pp. 75-89.
- Dabène, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (org.), Les langues et leurs images. Neuchâtel : IRDP Éditeur.
- Damázio, E. (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. UFSC: Unijui.
- De Jong, E. (2011). Foundations for multilingualism in education: From principles to practice. Philadelphia: Caslon Publishing.
- De Houwer, A. (1990). The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgado, J. et al. (2008). Economía del Español. Una introducción. Madrid: Fundación Telefónica.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed.) (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deuchar, M. & Quay, S. (2000). Bilingual Acquisition. Theoretical Implications of a Case Study. Oxford: Oxford University Press.

- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 11-30.
- Duffy, M. (1987). Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (3), pp. 130-133.
- Durkheim, E. (1974). Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico. In E. Durkheim (Org.), *As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Elmiger et al. (2007). Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (pp.65-99). Paris : Didier (CREDIF Essais).
- Eurostat (2014). Há cada vez mais estudantes de espanhol na União Europeia. Observador. Acedido setembro 23, 2014, em <http://observador.pt/2014/09/25/ha-cada-vez-mais-estudantes-de-espanhol/>
- Faneca, R. (2011). Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes. Tese de Doutoramento, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Fernández, F. & Roth, J. (2007). *Demografía de la lengua española*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Fillmore, L. (2000). Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? In L. W. Fillmore, *Children and Languages at School*, 39 (4), pp. 203-210. doi: 10.1207/s15430421tip3904_3
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Foody, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e Prática da construção de perguntas para entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Godoy, A. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *ERA – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 35 (2), 57-63.
- Grosjean, F. (1994). Individual Biligualism. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Harmers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Instituto Cervantes (2012). *El Español: una lengua viva. Informe 2012*. Centro Virtual Cervantes. Acedido janeiro 10, 2013, em http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p02.htm
- Jodelet, D. (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Laforge, L. & McConnell, G. (eds.) (1990). *Diffusion des langues et changement social : dynamique et mesure*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lages, M. et al. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa. Imagens recíprocas. Análise de duas sondagens. Coleção Estudos do Observatório da Imigração*. Lisboa: ACIDI.
- Lane, P. (2010). We did what we thought was best for our children: A nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology Of Language*, 2010 (202), pp. 63-78. doi:10.1515/IJSL.2010.014
- LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro*. Acedido janeiro 3, 2013, em http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Leite, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - implicações para a formação de professores*, V Colóquio Internacional Paulo Freire, Centro de Estudos e Pesquisas Paulo Freire, Setembro de 2005.
- Libório, H. (2013). *Projeto de intervenção 2013/2017. Candidatura ao Concurso para provimento do lugar de Diretor. Agrupamento de Escolas de Esgueira: Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima*.
- Lieberson, S. (1982). *Forces Affecting Language Spread: Some Basic Propositions*. In R. L. Cooper, *Language Spread*, pp. 37-62. Bloomington: Indiana University Press.
- Lima, M. (1981). *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*. Lisboa: Presença.

- Lipiansky, E. (1999). Perception de l'Autre et pédagogie des rencontres. In J. Demorgon & M. Lipianski (Coords.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 145- 157). Paris : Retz.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23, 10.1111/j.1540- 4560.1967.tb00576.x.
Acedido novembro 12, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.15404560.1967.tb00576.x/abstract>
- Mackey (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (ed.), *The bilingualism reader*, 22-50. New York: Routledge.
- Marques, T. (2012). *Imagens do espanhol em alunos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Marcuschi, L. (2005b). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi & A. C. Xavier (orgs.), *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 13-67.
- Mateus, M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 1645-7250.
- Matthey, M. (Org.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- McCleary, L. (2007). Sociolinguística. Curso de Licenciatura em Letras-Libras, Brasil : Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Megale, A. (2005). Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 5, 1678-8931. Acedido novembro 12, 2013, em www.revel.inf.br
- Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2008). “[UaL] ... duas palavras ... hoje. elle est compliquée ta langue”. In R. M. Meyer & P. Osório (Coords.) (2008). *português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, LIDL.
- Mellon, C. (1990). *Naturalistic inquiry for library science: methods and applications for research, evaluation, and teaching*. New York: Greenwood.
- Mesthrie, R.; Swann, J.; Deumert, A. & Leap, W. (2001). *Introducing sociolinguistics*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Miranda, S. (2001). *Educação Multicultural e Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta.

- Monnanteuil, F. (1994). Images des pays et enseignement scolaire des langues: quelques réflexions à partir des journées d'études de L'APLV. *Les Langues Modernes*, 4, pp. 5- 7.
- Municio, A. et al. (2003). *El valor económico de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Nawaz, S. et al. (2012). Language shift: An analysis of factors involved in language shift. *Global Journal of Human Social Science, Linguistics & Education*, 12 (10), 73-80.
- Oliveira, A. L. (2005). Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano. *Idiomático*, 4. Acedido setembro 28, 2014, em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/representacoes.pdf>
- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2006). From first languages to Portuguese as a “*shelter*” language: the discourses of two Eastern European students. Comunicação oral no LMS/ FIPLV World Congress 2006, Gotemburgo, Suécia, 15 a 17 de junho.
- Oliveira, A.M. (2010). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In M. H. Ançã. (coord.) *Educação em português e Migrações* (pp.11-42). Lisboa-Porto: Lidel Edições Técnicas.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Paradis, M. (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Pauwels, A. (2005). Maintaining the Community Language in Australia: Challenges and Roles for Families. *International Journal of Bilingualism Education and Bilingualism*, 8 (2-3), pp. 124-131.
- Pétillon, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur (pp.292-299).
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. Université de Neuchâtel – Centre de linguistique appliquée. *Persee, Revues Scientifiques*, 38 (154), pp. 6-19. Acedido outubro 19, 2014, em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_2004_num_38_154_943

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Reste, C. & Ançã, M. H. (2011). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... Relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, 3 (1). Número Especial ENJIE2010, 126-139 (ISSN: 1647-3582).
- Reto, L. (coord.) (2012). Potencial Económico da língua portuguesa. Lisboa: Texto Editores.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2ed). Oxford: Blackwell.
- Ruiz, P. et al. (2006). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (2), pp. 7-35.
- Sá, S. & Andrade, A. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Revista Saber & Educar, Cadernos de Estudo*, 14, pp. 1-9.
- Santos, H. (2006). As representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem da língua estrangeira. *Estudos Lingüísticos XXXV*, 902 (902), pp. 893-902.
- Sebastião, S. & Correia, S. (1984). *A Democratização do ensino em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2013). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo. Lisboa: SEF Departamento de Planeamento e Formação. Acedido setembro 24, 2014, em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf
- SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2013). População Estrangeira Residente em Portugal. SEFSTAT, Portal de Estatística. Acedido setembro 26, 2014, em <http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>
- Simões, A. R. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tedesco, J. C. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. In F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 47-62). Barcelona: Graó.
- Teyssier, P. (1997). L'Amérique Latine: perspective géolinguistique (pp. 83-94). *Le Français dans le Monde, numéro spécial sur L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. France: Vanves.

- Tikunoff, W. & Ward, B. (1980). Conducting Naturalistic Research on Teaching: Some Procedural Considerations. *Education and Urban Society*, 12 (3), 263-290.
- Titone, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles: Charles Dessart.
- Trim, J. et al (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa (tradução). ISBN 972-41-2746-X.
- Tschoumy, J-A. (1997). Introduction : une thématique nouvelle. In M. Matthey (Org.). *Les langues et leurs images* (pp. 11-14). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Vala, J. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social no pensamento social. In J. Vala, & M. B. Monteiro (coord.), *Psicologia social* (pp.353-384). Lisboa: Serviço de Educação Calouste Gulbenkian.
- Vigneron, F. (1994). Représentations de la langue/culture étrangères et démarches d'aide aux élèves. *Les langues Modernes*, 1, pp. 45-53.
- Wei, L. (2000). Dimensions of Bilingualism (pp. 3-23). In L. Wei, *The Bilingualism Reader*, 12. London: Routledge.
- Weinberg, M. (1994). Diversity without equality = oppression (pp. 25-27). In F. Schultz (1996). *Multicultural education*, 95/96 (2ed.), Annual editions. University of Akron: Dushkin Pub. Group.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Wieviorka, M. (2002). *O racismo – Uma introdução*. Lisboa: Fenda.
- Wildemuth, B. (1993). Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. *Library Quarterly* (63), 450-468.
- Williams, C. (1990). Language Spread in the British Isles: Agencies and Effects. In L. Laforge & G. D. McConnell (eds.) (1990). *Diffusion des langues et changement social : dynamique et mesure*, pp. 232-253. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Yin, R. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier.

Anexos

Anexo 1: Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito por questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino do português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário (2.º Ciclo), na Universidade de Aveiro.

O seu principal objetivo consiste em analisar as representações de alunos estudantes de E/LE sobre o papel do bilinguismo na difusão do potencial económico das línguas, particularmente da portuguesa e espanhola.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, já que os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação de outras respostas.

Por favor, responde com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

O investigador responsável por este estudo é o Professor João Pedro Lopes, estagiário na ESJML e estudante na Universidade de Aveiro, sob a orientação da Doutora Maria Helena Ançã.

I. DADOS PESSOAIS DO ALUNO

1. Nome: _____ Data: ____/____/____
2. Ano/ turma: _____
3. Idade: _____ anos
4. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
5. Nacionalidade: _____

II. PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO ALUNO

6. Alguma vez residiste fora de Portugal? Sim ☐ Não ☐
 - 6.1. Se respondeste sim, indica onde: _____
 - 6.2. Que língua(s) aprendeste nesse(s) país(es)? _____
7. Língua(s) aprendida(s) no sistema escolar português: _____
8. Língua que mais gosta de estudar: _____
9. Língua(s) falada(s): _____
10. Língua(s) que gostarias de aprender: _____
11. Gostas de estudar espanhol? Sim ☐ Não ☐
12. Sentes dificuldades no estudo da língua espanhola? Sim ☐ Não ☐
 - 12.1. Se sim, indica em que domínios (assinala a tua resposta com um (X)):
 - 12.1.1. Leitura/ compreensão escrita ☐
 - 12.1.2. Compreensão oral ☐
 - 12.1.3. Produção oral ☐
 - 12.1.4. Gramática ☐
13. Utilizas o espanhol em outro(s) contexto(s) para além do escolar? Sim ☐ Não ☐
 - 13.1. Se sim, indica-o(s). _____
14. Achas que o espanhol será importante para o teu futuro? Sim ☐ Não ☐
 - 14.1. Porquê? _____
15. Estudos/ curso que gostarias de seguir: _____

III. REPRESENTAÇÕES SOBRE O BILINGUISMO

16. O que entendes por bilinguismo?

17. Assinala com um (X) o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a) O bilinguismo consiste no domínio perfeito de duas ou mais línguas.					
b) O bilinguismo é a capacidade de usar alternadamente duas línguas.					
c) O bilinguismo é a capacidade de falar uma segunda língua, respeitando a sua estrutura formal e não recorrendo à língua materna.					
d) Bilingue é aquele que consegue produzir frases completas (com sentido) numa língua estrangeira, pelo que o uso de uma expressão como <i>c'est la vie</i> é um indicador de bilinguismo.					
e) Um indivíduo bilingue é aquele que manifesta competências mínimas em qualquer um dos seguintes domínios: produção oral, compreensão oral, leitura e produção escrita.					
f) Bilingues são aqueles que usam pelo menos duas línguas no seu dia a dia, independentemente do seu grau de proficiência linguística.					

17.1. Se tivesses que escolher apenas uma das afirmações anteriores para definir o bilinguismo, qual escolherias? _____

17.1.1. Justifica a tua resposta.

18. Pensas que é possível que um falante domine igualmente duas ou mais línguas?

Sim ☐ Não ☐

18.1. Justifica a tua resposta.

19. Assinala com um (X) aquelas que consideras que devem ser as características de um bilingue.

<input type="checkbox"/>	a) As línguas faladas pelo bilingue devem ser adquiridas em simultâneo.
<input type="checkbox"/>	b) O bilingue deve começar o contacto com as línguas faladas durante a infância.
<input type="checkbox"/>	c) O bilingue deve identificar-se com as culturas adjacentes às línguas faladas.
<input type="checkbox"/>	d) O bilingue deve ter residido nos países onde se falam as línguas que domina.
<input type="checkbox"/>	e) O bilingue deve usar as duas línguas na comunidade onde se insere.

20. Achas que ser bilingue apresenta vantagens?

Sim ☐ Não ☐

20.1. Se respondeste sim, indica quais.

IV – REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO BILINGUISMO NA DIFUSÃO DAS LÍNGUAS

21. Achas que a difusão de uma língua é importante? Sim ☐ Não ☐

21.1. Justifica a tua resposta.

22. Como achas que se processa/ deve processar a difusão de uma língua?

23. Coloca por ordem de importância os cinco meios de difusão de línguas que consideras mais relevantes.

- a) Falantes da língua
- b) Publicações diversas
- c) Traduções
- d) Artigos Wikipedia 1.
- e) Internet 2.
- f) Media 3.
- g) Políticas linguísticas 4.
- h) Centros de estudo da língua 5.
- i) Literatura
- j) Música
- k) Cinema
- l) Potencial económico
- m) Imigração
- n) Outro

24. Qual das duas línguas te parece ter um maior potencial, o português ou o espanhol?

português ☐ espanhol ☐

24.1. Justifica a tua resposta.

25. De que forma pensas que as proximidades linguística e geográfica das línguas portuguesa e espanhola se podem constituir como uma vantagem? Assinala a tua resposta com um (X):

25.1. Aumento do potencial económico das duas línguas. ☐

25.2. Maior difusão das duas línguas. ☐

25.3. Outra. ☐ Qual? _____

26. Indica se concordas (C) ou discordas (D) da seguinte afirmação: “O bilinguismo é importante na difusão das línguas”. C ☐ D ☐

26.1. Justifica a tua resposta.

Obrigado pela colaboração!

Anexo 2: Ficha Sociolinguística

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Esta ficha sociolinguística enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino do português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário (2.º Ciclo), na Universidade de Aveiro.

O seu principal objetivo consiste em proceder à caracterização sociolinguística de alunos bilingues, por forma a analisar as suas representações sobre o papel do bilinguismo na difusão do potencial económico das línguas, particularmente da portuguesa e espanhola.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, já que os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação de outras respostas.

Por favor, responde com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

O investigador responsável por este estudo é o Professor João Pedro Lopes, estagiário na ESJML e estudante na Universidade de Aveiro, sob a orientação da Doutora Maria Helena Ançã.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

I. Informação geral

1. Nome: _____
2. Ano/ turma: _____
3. Data: ____/____/____
4. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
5. Idade: _____
6. Nacionalidade: _____
7. País de origem: _____
8. Local onde vive: _____
9. Outros locais onde viveu (em Portugal): _____

10. Viveu noutro(s) país(es)? Sim ☐ Não ☐
- 10.1. Onde? _____
- 10.2. Quanto tempo? _____
11. Data de chegada a Portugal: _____
12. Pessoas com quem vive: _____

II. Percurso escolar do aluno

1. Frequentou alguma creche ou jardim-de-infância? Sim ☐ Não ☐
- 1.1. Onde? Em Portugal ☐ No estrangeiro ☐
- 1.2. Quanto tempo? _____
2. Anos de escolaridade na escola portuguesa: _____ anos
3. Idade com que entrou na escola que frequenta: _____
4. Estudou no estrangeiro? Sim ☐ Não ☐
- 4.1. Onde? _____
- 4.2. Quanto tempo? _____
- 4.3. Em que língua estudava? _____
- 4.4. Em que nível de ensino estudava? _____
- 4.5. Sabia ler e escrever? Sim ☐ Não ☐

5. Que estudos gostaria de seguir?

III. Informação relativa aos pais/ tutor

1. Grau de instrução:

1.1. Da mãe:

1.2. Do pai:

2. Profissão:

2.1. Da mãe:

2.2. Do pai:

3. Nacionalidade:

3.1. Da mãe:

3.2. Do pai:

4. País de origem:

4.1. Da mãe:

4.2. Do pai:

5. Viveu no estrangeiro:

5.1. A mãe? Sim ☐ Não ☐

5.1.1. Onde?

5.1.2. Quanto tempo?

5.2. O pai? Sim ☐ Não ☐

5.2.1. Onde?

5.2.2. Quanto tempo?

6. Há quanto tempo está em Portugal:

6.1. A mãe?

6.2. O pai?

7. Língua(s) materna(s):

7.1. Da mãe:

7.2. Do pai:

8. Língua segunda:

8.1. Da mãe:

8.2. Do pai:

9. Língua(s) falada(s):

- 9.1. Pela mãe:
- 9.2. Pelo pai:
- 10. Língua(s) que a mãe fala com:
 - 10.1. O marido:
 - 10.2. O(s) filho(s):
 - 10.3. Os colegas de trabalho:
 - 10.4. Outros adultos (familiares, amigos e outros):
- 11. Língua(s) que o pai fala com:
 - 11.1. A mulher:
 - 11.2. O(s) filho(s):
 - 11.3. Os colegas de trabalho:
 - 11.4. Outros adultos (familiares, amigos e outros):

IV. Identificação sociolinguística do aluno

- 1. Língua(s) materna(s):
- 2. Língua segunda:
- 3. Língua(s) falada(s) pelo aluno:
- 4. Língua(s) falada(s) com:
 - 4.1. O pai:
 - 4.2. A mãe:
 - 4.3. O(s) irmão(s):
 - 4.4. Os amigos da escola:
 - 4.4.1. Na sala de aula:
 - 4.4.2. No recreio:
 - 4.5. Professores e auxiliares:
 - 4.6. Pessoas fora da escola (familiares, amigos e outros):
- 5. Língua(s) em que:
 - 5.1. Lê:
 - 5.2. Vê televisão:
- 6. Tem livros em casa? Sim ☐ Não ☐
- 6.1. Escritos em que língua?
- 7. Língua(s) estrangeira aprendida(s) ao longo do percurso escolar:

8. Língua(s) que gostaria de aprender:

9. Gosta de aprender português? Sim ☐ Não ☐

10. Sabe muito ou pouco português?

11. Quando fala em português todas as pessoas o entendem? Sim ☐ Não ☐

12. Sente dificuldades no domínio da língua portuguesa? Sim ☐ Não ☐

12.1. Sente dificuldades sobretudo ao nível da (assinale com um (X)):

12.1.1. Leitura ☐

12.1.2. Compreensão oral ☐

12.1.3. Compreensão escrita ☐

12.1.4. Produção oral ☐

12.1.5. Produção escrita ☐

12.1.6. Outra(s): ☐ Qual(ais)?

13. Qual foi a primeira língua que aprendeu?

14. Em que língua gosta mais de falar?

15. Que língua utiliza com mais frequência?

16. Adotou as duas culturas subjacentes aos países onde residiu? Sim ☐ Não ☐

16.1. Se não, indique a cultura do país que adotou.

17. Sente que o facto de residir em Portugal alterou o seu domínio do espanhol? Sim ☐

Não ☐

18. Utiliza o espanhol regularmente em Portugal? Sim ☐ Não ☐

18.1. Em que contexto(s)?

Obrigado pela colaboração!

Anexo 3: Planificação da sessão de apresentação

TEMA: SESSÃO DE APRESENTAÇÃO		
SESSÃO 1: TERESA, SALA A.B10, 13H40 – 14H40		
SESSÃO 2: MARIA, SALA A.B07, 15H30 – 16H30		
Data: 15 de maio de 2014	<u>Sumário:</u> Apresentação. Explicação dos objetivos do estudo e dos procedimentos a seguir na realização das entrevistas. Diálogo para caraterização do tipo de bilinguismo. Preenchimento da Ficha Sociolinguística.	
<u>Objetivos</u> <ul style="list-style-type: none">▪ Agradecer a disponibilidade;▪ Informar sobre os objetivos do estudo;▪ Informar sobre os procedimentos a seguir aquando da realização das entrevistas;▪ Informar sobre o uso do gravador;▪ Colocar o aluno na situação de colaborador;▪ Garantir a confidencialidade do aluno;▪ Caraterizar o tipo de bilinguismo do aluno;▪ Preencher a Ficha Sociolinguística.		
ATIVIDADES	TEMPO	MATERIAL
▪ Apresentação	▪ 5 min.	<ul style="list-style-type: none">▪ Caneta▪ Caderno▪ Ficha Sociolinguística
▪ Diálogo inicial	▪ 10 min.	
▪ Apresentação do estudo: explicitação da problemática, dos objetivos e procedimentos	▪ 10 min.	
▪ Preenchimento da Ficha Sociolinguística.	▪ 25 min.	
▪ Esclarecimento de dúvidas	▪ 5 min.	
TOTAL: 60 minutos		

Anexo 4: Autorização de captação de som

AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO DE SOM

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, autorizo a captação de som do meu educando, durante um entrevista sobre as dificuldades em língua portuguesa, para efeitos de investigação educacional relativa à Prática Pedagógica Supervisionada, de Ana Sofia Cunha.

_____, _____ de _____ de 2013

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 5: Entrevista

ENTREVISTA

Com esta entrevista, pretende-se recolher informações acerca das representações de alunos bilingues sobre a importância do bilinguismo na difusão do potencial económico das línguas.

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino do português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário (2.º Ciclo), na Universidade de Aveiro.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Por favor, responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

O investigador responsável por este estudo é o Professor João Pedro Lopes, estagiário na ESJML e estudante na Universidade de Aveiro, sob a orientação da Doutora Maria Helena Ançã.

0. DIÁLOGO INICIAL

I. BILINGUISMO

1. Consideras-te bilingue?

1.1. Porquê?

2. O que entendes por bilinguismo?

3. Explica a tua posição relativamente a cada uma das seguintes afirmações.

3.1. O bilinguismo consiste no domínio perfeito de duas ou mais línguas.

3.2. O bilinguismo é a capacidade de usar alternadamente duas línguas.

3.3. O bilinguismo é a capacidade de falar uma L2, respeitando a sua estrutura formal e não parafraseando a L1.

3.4. Bilingue é aquele que consegue produzir frases completas (com sentido) numa LE, pelo que o uso de uma expressão como *c'est la vie* é um indicador de bilinguismo.

3.5. Um indivíduo bilingue é aquele que manifesta competências mínimas em qualquer um dos seguintes domínios: produção oral, compreensão oral/ leitura e produção escrita.

3.6. Bilingues são aqueles que usam pelo menos duas línguas no seu dia a dia, independentemente do seu grau de proficiência.

4. As definições anteriores parecem encarar o bilinguismo de forma meramente linguística. Na tua opinião, há mais fatores a ter em conta quando falamos de bilinguismo?

4.1. Justifica a tua resposta.

5. Indica se concordas ou discordas das seguintes afirmações.

5.1. O bilingue deve possuir competências equivalentes nas línguas faladas.

5.2. As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas durante a infância.

5.3. As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas simultaneamente.

5.4. O bilingue deve apropriar-se das culturas subjacentes às línguas que fala.

5.5. O bilingue deve ter residido nos países onde se falam as línguas que domina.

6. Achas que o facto de seres bilingue se constitui como uma vantagem?

6.1. Em que medida?

II. BILINGUISMO E DIFUSÃO

7. Consideras o conhecimento de línguas importante?

7.1. Porquê?

8. Sentes-te integrada na comunidade portuguesa?

8.1. Explica porquê.

9. Achas que o desconhecimento da língua do país de residência é prejudicial?

9.1. Porquê?

10. Que língua consideras mais importante para o teu futuro? O português ou o espanhol?

10.1. Porquê?

11. Sabias que falando português e espanhol podes comunicar com cerca de 739 milhões de pessoas, isto é, com cerca de 11% da população mundial?

11.1. Tinhas consciência do poder destas duas línguas perspetivadas em conjunto?

12. Os teus colegas costumam pedir-te que lhes esclareças dúvidas sobre a língua espanhola?

12.1. Que tipo de dúvidas?

13. Costumas falar sobre a cultura do teu país de origem com os teus colegas?

13.1. Sobre que aspetos?

13.2. De que forma valorizas essa partilha?

14. Costumas ser solicitado(a) pelos teus professores para partilhar informações/experiências relativas ao teu país de origem?

14.1. De que forma pensas que esta solicitação contribui para a promoção da(s) língua(s) que aí se fala(m) (*Ajuda: “marketing linguístico”*)?

15. Consideras importante a difusão de uma língua?

15.1. Porquê?

16. Que meio(s) de difusão de línguas conheces?

17. Como valorizas o teu papel na difusão da(s) língua(s) e cultura do teu país?

Obrigado pela colaboração!

Anexo 6: Transcrição entrevista – informante 1, Maria

INFORMANTE 1 - MARIA

29-05-2014, 16:10 – 16:40

INQ: *Olá Maria! Eh, no outro dia, quando fizemos a ficha sociolinguística, tu disseste-me que tinhas um irmão mais velho. Eh, tu falas com ele em espanhol em casa?*

INF1: Muitas vezes. A maior parte do tempo.

INQ: *Ok. Eh, e sabes se ele, se ele, se ele alguma vez te contou alguma experiência que tenha tido com os colegas, eh, na partilha de, da língua espanhola?*

INF1: Sim, por exemplo, nós também andamos *nos Escuteiros juntos...*

INQ: Sim.

INF1: ...e uma vez num acampamento..., num acampamento entre... também entre... eh, escuteiros espanhóis, e... ele é que serviu de meio de comunicação entre espanhóis e portugueses (...).

INQ: Muito bem. Portanto, no fundo, ele difundiu a língua dele.

INF1: Sim [...].

INQ: *Muito bem. Diz-me uma coisa. Quando é que tu começaste a estudar a língua portuguesa?*

INF1: Praí³⁶ no quarto ano [...].

INQ: *Portanto foi há... Tinhas dez anos. Foi há seis anos (α x)³⁷.*

INF1: Dez anos (α x) [...].

INQ: *A primeira pergunta que te faço é: consideras-te bilingue?.*

INF1: 1. Claro.

INQ: *Ok. Porquê?*

INF1: 1.1. Porque... consigo... transmitir aquilo que eu sinto e aquilo que eu quero dizer em duas... duas línguas diferentes e em duas culturas diferentes. Duas línguas diferentes, hum hum.

INQ: [...] *Muito bem. Ok. Eh, e diz-me uma coisa. O que é que tu entendes por bilinguismo?*

INF1: 2. O que eu entendo por bilinguismo são pessoas que conseguem comunicar em duas línguas diferentes.

INQ: *Muito bem. E achas que há mais alguma coisa..., eh, a ter em conta?*

³⁶ Para aí.

³⁷ Enunciados simultâneos.

INF1: Noé³⁸ só comunicar, tamém³⁹ tem uma cultura diferente, porque... quem já viveu duas..., em dois países diferentes, conhece duas línguas diferentes e tamém tem uma cultura diferente (...).

INQ: *Agora eu vou te ler uma, uma... algumas afirmações e tu vais-me dizer se concordas com essas afirmações, ou não, e porquê, está bem? Começamos pela primeira: “O bilinguismo consiste no domínio perfeito de duas ou mais línguas”. Concordas com esta afirmação?*

INF1: 3.1. Eh, não. [...] Porque eu, eu sou bilingüe⁴⁰ e... não domino perfeitamente as duas línguas, não sou... se calhar, não sou nenhum pro⁴¹ a português nem nenhuma pro⁴² a espanhol. À... às vezes não consigo... saber o que é que é uma palavra ou outra, mas isso não quer dizer que eu não seja bilingüe⁴³.

INQ: *Então consideras que, para ser bilingue, não é necessário... eh... conhecer-se muito bem as línguas que se falam?*

INF1: Muito bem, não. [...].

INQ: *A segunda: “O bilinguismo é a capacidade de usar alternadamente duas línguas”.*

INF1: 3.2. Sim.

INQ: Portanto, eh... já agora, só pra te explicar uma coisinha, eh.. é a capacidade de eu centrar a minha atenção numa língua, potanto, agora falo uma língua, dois minutos depois falo outra, e consigo alternar facilmente. Achas que... isto significa bilinguismo?

INF1: Acho que sim.

INQ: *Porquê?*

INF1: Num sei..., por exemplo, eh... quando nós falamos... por exemplo, podemos dizer outra, nós não sabemos uma coisa em português, por exemplo, eu posso dizer em espanhol, porque... o conceito..., nós temos mais..., percebemos melhor em espanhol, mas... isso não quer dizer... Sim, acho que sim. (risos)

INQ: *Muito bem. Eh, a terceira afirmação: “O bilinguismo é a capacidade de falar uma língua segunda, uma segunda língua, respeitando a sua estrutura e não recorrendo à língua materna”. Concordas?*

³⁸ Não é.

³⁹ Também.

⁴⁰ Bilingue.

⁴¹ Profissional, perito.

⁴² Profissional, perito.

⁴³ Bilingue.

INF1: 3.3. Não, não quer dizer que nós tamém⁴⁴ às vezes tenhamos que perceber a nossa língua materna para... explicar uma coisa que nós... se calhar não conseguimos dizer tão bem (...). **INQ:** *Ok, quer dizer então que não tens que conhecer tão bem a segunda língua quanto a língua materna, certo?*

INF1: Sim, não sei..., mas, como é a nossa língua materna se calhar nós sabemos um pouco mais, mas... por exemplo, agora estou há mais tempo em Portugal e... se calhar há termos que eu não dei quando eu era mais nova, que agora conheço melhor em português e... eu acho que devemos conhecer as duas línguas por igual, mas... hum, mas podemos introduzir outras palavras enquanto falamos a... nossa língua, a segunda língua.

INQ: *A quarta: “O bilingue é aquele que consegue produzir frases completas numa língua estrangeira, eh, pelo que o uso de uma simples expressão como ‘c’est la vie’ é um indicador de bilinguismo”. Concordas com esta afirmação?*

INF1: 3.4. Não, não concordo nada. (risos)

INQ: *Porquê?*

INF1: 3.4. Porque há muitas expressões que nós adotamos..., hum..., estrangeirismos... [...] *c’est la vie* toda a gente diz e... não é por ser bilinguístico⁴⁵, bilingue que o diz.

INQ: *Eh, portanto, o facto de conhecer uma expressão de uma língua estrangeira não significa que eu fale essa língua? Ou melhor, não significa que eu seja bilingue, é isso?*

INF1: Exato.

INQ: *Ok, muito bem. Eh, a cinco: “Um indivíduo bilingue é aquele que manifesta competências mínimas e qualquer um dos seguintes domínios: produção oral, compreensão oral/ leitura e produção escrita”. Não tem que ser em todos, basta que seja só em um. Concordas com esta afirmação?*

INF1: 3.5. Concordo.

INQ: *Portanto, eh...se eu manifestar uma competência mínima na leitura de uma língua⁴⁶, sou bilingue?*

INF1: Ah, não!

INQ: *Ok, então eu vou te explicar melhor a pergunta porque penso que não compreendeste bem. Portanto, eu estou-te a dizer que um indivíduo bilingue é aquele que manifesta competências mínimas em qualquer um deles, não quer dizer que tem que ser em todos.*

⁴⁴ Também.

⁴⁵ Bilingue.

⁴⁶ Se eu manifestar uma competência de leitura mínima em determinada língua.

INF1: Ok, eu já tou a perceber [...]. Por exemplo, posso ter.. eh... uma frase em francês e posso tentar ler um bocado e até me sair bem e não..., não dizer que eu seja bilingüe⁴⁷ ou que saiba francês [...].

INQ: *Portanto, não basta ter essas competências mínimas, é preciso ter mais competências. É isso que queres dizer?*

INF1: Sim.

INQ: *Muito bem. Eh, “Bilingues são aqueles que usam pelo menos duas línguas no seu dia a dia, independentemente do seu nível linguístico”.*

INF1: 3.6. Depende... hum..., se calhar, por exemplo, eu podia ter vindo da Venezuela e... vir pra cá e adotar o português mas conseguir falar o espanhol (...), falar o dia todo em português, mas mesmo assim conseguir falar o espanhol. Por exemplo eu, eu falo as duas línguas no... ao longo do dia e... não sei, se calhar é capaz [...], nunca experimentei ser... noutra língua e falar português e... falar português o dia todo.

INQ: *Ok. Então dirias aqui...? Não, não consegues dizer se concordas ou discordas desta afirmação? Eu vou-te dar um exemplo. Eh, imagina que eu no meu trabalho tenho que constantemente dizer ‘hi!’ ou ‘hello!’ para cumprimentar alguém em inglês. Eu estou a usar, no fundo, uma segunda língua para além do português. Achas que sou bilingue?*

INF1: Não.

INQ: *Ok. Então, o que é que achas que falta aqui? [...].*

INF1: Então, é preciso desenvolver melhor, ter mais... [...].

INQ: *Portanto, no fundo, ter mais competência linguística, é isso? Ou mais conhecimentos linguísticos?*

INF1: Sim.

INQ: *Ok. Passamos então à quarta pergunta, eh, que é a seguinte: “As afirmações que nós vimos anteriormente, na pergunta três, encaram o bilinguismo de forma meramente linguística, portanto, só a língua é que conta para a definição de bilinguismo. E agora eu pergunto: na tua opinião, há mais fatores a ter e conta quando falamos de bilinguismo?”*

INF1: 4. Sim.

INQ: *Por exemplo?*

INF1: 4. O tempo de permanência no país, a apropriação da cultura do país de origem, eh... Não sei. (risos)

⁴⁷ Bilingue.

INQ: *Portanto, quando dizes “o tempo de permanência no país”, queres dizer o quê? Queres dizer que se estiveres muitos anos no país, neste caso na... Venezuela, serás bilingue, e se estiveres muito pouco tempo, não? É isso? O que é que tu achas?*

INF1: *Oh, não! Depende, por exemplo, eu posso... Eu não tive⁴⁸ muito tempo na Venezuela, tive⁴⁹ dez anos e... considero que, em termos de cultura, eu adquiri imenso, ao longo destes dez anos. Não sei, eu sei que às vezes sinto que não pertenço aqui.*

INQ: *Portanto, achas que, além da língua, a cultura também é importante, é isso?*

INF1: *Sim.*

INQ: *Ok, muito bem. Eh, quanto à pergunta da pertença, da pertença ao país [...], já falamos disso mais adiante. Há mais alguma coisa que tu aches que deves ter em conta quando falamos de bilinguismo, para além da língua?*

INF1: *Hum..., da língua e da, da cultura...*

INQ: *A língua e cultura. Cultura, portanto, não é? A cultura [...] é, de facto, um elemento muito importante. Muito bem, eh, agora vou-te ler cinco afirmações e quero apenas que tu me digas se concordas ou discordas, ok? Não tens de justificar [...]. A primeira: “O bilingue deve possuir competências equivalentes nas línguas faladas” [...].*

INF1: *5.1. Não.*

INQ: *Não.*

INF1: *Não sei... (risos) Não.*

INQ: *Ok, muito bem. Eh, segunda: “As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas durante a infância”.*

INF1: *5.2. Não.*

INQ: *Ok, muito bem. “As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas simultaneamente”, ou seja, ao mesmo tempo.*

INF1: *5.3. Não.*

INQ: *Não?*

INF1: *Não.*

INQ: *Ok. Eh, “O bilingue deve apropriar-se das culturas referentes às línguas que fala”.*

INF1: *5.4. Sim.*

INQ: *Ok. E a última: “O bilingue deve ter residido nos países onde se falam as línguas que domina.*

INF1: *5.5. Sim.*

⁴⁸ Estive.

⁴⁹ Estive.

INQ: *Ok, muito bem. E agora a última pergunta relativamente àquilo que tu achas sobre o bilinguismo. Eu pergunto: “Achas que o facto de seres bilingue é uma vantagem?”*

INF1: 6. Sim.

INQ: *Porquê?*

INF1: 6.1. Por exemplo, hoje, na aula de biologia, eh... a professora colocou um vídeo sobre aquilo que tínhamos⁵⁰ a dar e... o vídeo era em espanhol, porque ela (...) não deve ter encontrado aquilo tão bem explicado como em português, e quando ela pôs o vídeo, toda a gente olhou para mim pra⁵¹, pra⁵² traduzir. E, e não é só isso, por exemplo, eu... se calhar acho que o facto de eu saber espanhol em português é muito importante, porque, por exemplo, há muitas palavras que são derivadas do latim, e se calhar os portugueses não conhecem uma palavra que não é derivada do latim em português, mas é em espanhol, e eu sei o significado dessa palavra se for saber o significado em espanhol. E consigo traduzir para português, é mais ou menos isso.

INQ: *Ok, muito bem. Portanto, também para o teu conhecimento da língua e para fazer a análise comparativa das duas línguas, é isso?*

INF1: E também para comunicar.

INQ: *Hum hum. Para comunicar. Queres especificar um bocadinho mais a ideia? [...].*

INF1: Por exemplo, como eu falei há bocado da minha irmã, quando estamos em contacto com outras pessoas que, por exemplo, espanhóis, eu posso bem ter uma, um meio de comunicação entre eles por saber espanhol. Mesmo que eu ache que os portugueses tenham... tenham muito à vontade noutras línguas, porque eles... não sei. Também⁵³ o português e o espanhol são muito diferentes, não é que... [...].

INQ: *E diz-me uma coisa, já agora. Achas que para o teu futuro, e ainda falando das vantagens, achas que tem alguma vantagem no teu futuro?*

INF1: Acho que sim, pelo que me têm falado, com o ing⁵⁴... (...), por exemplo, no currículo, nós termos mais do que uma língua, que é importante nós adquirirmos o inglês e não sei quê, e espanhol... Eu acho que isso também⁵⁵ conta [...].

INQ: *Ok, muito bem. Mais alguma vantagem que queiras acrescentar?*

⁵⁰ Estávamos.

⁵¹ Para.

⁵² Para.

⁵³ Também.

⁵⁴ Inglês.

⁵⁵ Também

INF1: Hum, a facilidade de..., não sei..., de eu... comunicar, não. Não sei explicar. (risos) É como se eu fosse duas pessoas diferentes, não sei... Eu consigo pensar em espanhol, consigo pensar em português... Opá⁵⁶, é..., é muito complicado, não sei.

INQ: *Muito bem. Penso que isto já é suficiente. Vamos mudar então de..., de tema. Mas antes queria perguntar-te: queres acrescentar alguma coisa e dizer alguma coisa relativamente àquilo que te foi perguntado antes?*

INF1: Não.

INQ: *Ok, muito bem. Vamos então agora falar sobre a importância do bilinguismo na difusão das línguas. E a primeira pergunta que te faço é: “Consideras que a, que o conhecimento de línguas é importante?”*

INF1: 7. Sim.

INQ: *Porquê?*

INF1: 7.1. (...) Eh, as pessoas dizem que o facto de sabermos uma língua é muito importante, não só em termos profissionais..., opá⁵⁷, em tudo na vida, nós conseguimos, a língua é o meio de comunicação das pessoas, e se nós, e quanto mais línguas soubermos, mais fácil podemos comunicar com as outras pessoas. Eh, eu acho que é por isso que é importante. Também⁵⁸, eh, na tecnologia, nós, por exemplo, se não soubermos inglês, é muito difícil alguém saber de tecnologia, porque (...) o inglês é..., por exemplo, os meus colegas, eles têm muito boas notas a inglês porque eles jogam muito computador e percebem muito (...). É mais por isso do que propriamente estudar.

INQ: *Bom, digamos que, no fundo, o computador está a difundir-vos o inglês, é isso? Então achas que o conhecimento das línguas, para sintetizar, é importante na comunicação com os outros, no desenvolvimento de (...) e para o teu futuro profissional.*

INF1: Sim.

INQ: *Ok, mais alguma coisa que tu queiras dizer a propósito da importância das línguas?*

INF1: Não.

INQ: *Ok, muito bem. E agora pergunto-te a seguinte pergunta: “Sentes-te integrada na comunidade portuguesa?”*

INF1: 8. (...) Eu acho que me sinto mais integrada⁵⁹, integrada que os meus pais, por exemplo.

INQ: *Queres explicar porquê?*

⁵⁶ Epá.

⁵⁷ Epá.

⁵⁸ Também.

⁵⁹ Integrada.

INF1: 8.1. Porque se calhar ao longo do tempo já adquiri mais... mais hábitos portugueses do que eles. Mas..., mesmo assim, muito coisas não... É como disse há bocado, sinto que não pertenço aqui, porque as coisas que já vivi lá são muito diferentes.

INQ: *Mas queres dar algum exemplo concreto, algo...*

INF1: Por exemplo, o Natal. O Natal aqui, para mim, não é nada. E as festas, é assim... Não sei, é tudo muito diferente aqui, é tudo mais fechado, mas, eh, o facto de eu me sentir mais segura, mais protegida aqui em Portugal, vale muito mais do que as festas (...). Mas é assim, o, por exemplo o..., sim, no Natal era muito diferente. Eu costumava ir para lá, mas agora aqui no Natal, quando passamos em casa, ao redor da mesa, a falar, não tem nada a ver com o que lá... é festa e tudo o mais.

INQ: *Ok, portanto, digamos que por um lado te sentes mais integrada que os teus pais, mas por outro não te sentes se calhar tão integrada quanto os teus colegas, porque ainda manténs muitos costumes, ou muita vontade, pelo menos, de permanecer com costumes do teu país de origem, é isso?*

INF1: Sim.

INQ: *Ok, muito bem. Eh, e agora, a próxima pergunta: “Achas que o desconhecimento da língua do país de residência é prejudicial?”. Eu vou-te, vou-te dar um exemplo. Achas que tu, por exemplo, estando em Portugal, não sabendo português, é prejudicial para ti?*

INF1: 9., 9.1. Eh, prejudicial? Não diria tanto, mas é... não sei, é um bocado mau porque não conseguimos comunicar. Eu lembro-me de no primeiro dia em que eu cheguei que... não sabia, só sabia dizer “muito obrigada” (risos), era a única coisa que eu sabia dizer e, se calhar, dizer “muito obrigado” sempre que as pessoas nos dizem algo também não é a melhor forma de falar. (risos)

INQ: *Ok, portanto, porque impede a comunicação.*

INF1: Sim. (risos)

INQ: *Ok. Achas que tem mais alguma desvantagem, digamos assim, o facto de não conheceres a língua do país onde resides?*

INF1: Sim, acho que tem [...]. Por exemplo, eu quando cheguei cá, também me lembro que... os meus primos só viam uns filmes... uma série de comédias e não sei quê, e eu não percebia nada do que eles diziam, e tava⁶⁰ toda a gente a rir e eu tava lá assim, tipo especada, a olhar para o ecrã, sem conseguir dizer (risos) nada, porque eu não percebia as piadas.

⁶⁰ Estava.

INQ: [...] Achas, então, que terias mais dificuldade em fazer amigos, eh... se não conhecesses a língua, portanto?

INF1: Sim, é o que muitas vezes acontece quando, bem, emigram. Mas eu, como vim muito nova. A minha mãe, por acaso, ela tem mais dificuldade do que eu, porque ela entrou no sétimo ano, e... adolescência e tudo o mais. Eu ainda era... uma criança, mas ela passou um mau bocado quando veio para cá, como acontecem a muitas pessoas que vêm de outros países.

INQ: É mais fácil se tiveres, se for..., se fores, se for mais novo, não é?

INF1: Hum hum.

INQ: Ok, muito bem. Eh, próxima pergunta. Eu vou-te perguntar: “Que língua consideras mais importante para o teu futuro? O português ou o espanhol? E porquê?” [...].

INF1: 10., 10.1. Eh, o espanhol. Para mim é mais importante porque é muito mais falado que o português, e, em qualquer parte do mundo, há muitos “hispanohablantes⁶¹”.

INQ: Hum hum.

INF1: Países “hispanohablantes”. O português..., o português fala-se em muito poucos países, então quando viajas para outro país, o idioma que pode valer mais se calhar é o espanhol do que o português. Se calhar é por isso que é mais importante que falar português.

INQ: Ok, portanto, o facto de... Queres especificar um pouquinho mais a ideia de..., do número de falantes, ou seja, em que medida é que o número de falantes é importante para ti? Portanto, tu disseste-me que é mais importante o espanhol porque há um maior número de falantes, certo?

INF1: Certo.

INQ: Agora eu pergunto-te: em que medida é que esse número de falantes é importante?

INF1: Então..., quanta mais gente a falar, eh, em todas as partes do mundo, se calhar o idioma é mais difundido e muito mais... sabido em todas as partes do mundo, e então consigo comunicar se calhar mais em espanhol do que propriamente em português (...).

INQ: Eh, e, já que estamos com o número de falantes, a próxima pergunta é [...]: “Sabias que falando português e espanhol [...] podes comunicar com cerca de 739 milhões de pessoas, isto é, com cerca de 11% da população mundial? Conhecias este facto? Tinhas ideia desta dimensão?”

INF1: 11. Não (...).

INQ: Achas que é um número elevado?

INF1: Acho que sim [...].

INQ: Tinhas consciência do poder destas duas línguas perspetivadas em conjunto?

⁶¹ Hispanofalantes.

INF1:11.1. Não.

INQ: *Ok. Eh, e achas então que é... que é... De que forma achas que se constitui como uma vantagem?*

INF1: Então, como disse há bocado... Na difusão da língua, uma língua é mais difundida nas relações. Eh..., não sei... Comunicar! (risos) Melhor.

INQ: *Muito bem. Eh, próxima pergunta, eh, e isto já tem que ver com o, com o entorno social: “Os teus colegas costumam pedir-te que lhes esclareças dúvidas sobre a língua espanhola?”.*

INF1: 12. Sim. (risos)

INQ: *Ok. E que tipo de dúvidas é que eles costumam, eh, pedir-te que esclareças?*

INF1: 12.1. A maior parte das vezes é como é que se diz uma palavra ou outra, uma frase...

INQ: *Hum hum. Portanto, maioritariamente, de vocabulário, não é?*

INF1: Sim.

INQ: *E dúvidas específicas da língua? Por exemplo, eh, dúvidas na construção de uma frase, na conjugação de um verbo...*

INF1: Isso nunca ouvi dizer, mas eu oiço e normalmente corrijo, quando eles dizem (...). Eles estão a dizer alguma coisa e eu digo: “não, isto não é assim, é assado”, pronto.

INQ: *Ok, mas, dúvidas linguísticas, concretamente, perguntam-te? Alguém que estude espanhol, por exemplo?*

INF1: Acho que não há nenhum que estude espanhol. Também⁶² conheço pouca gente, só conheço mais as pessoas da minha turma [...].

INQ: *A próxima pergunta: “Costumas falar sobre a cultura do teu país de origem com os teus colegas?”.*

INF1: 13. Eh... Sim.

INQ: *De que aspetos é que tu costumavas falar, da tua cultura?*

INF1: 13.1. (...) o Natal..., essas coisas que são diferentes. O Carnaval..., sei lá! (risos) A comida..., a comida é muito diferente. Os meus colegas também me costumam pedir, os dos escuteiros, para eu levar “arepas” (...) porque eles gostam muito. (risos) E pronto.

INQ: *Muito bem. E diz-me uma coisa: “De que forma é que tu achas que essa partilha com os teus colegas é importante?”.*

⁶² Também.

INF1: 13.2. É importante porque assim conseguimos descobrir coisas um sobre o outro, conhecer-nos melhor... Não sei. (risos) [...] Comunicamos com as outras pessoas, e assim eu consigo transmitir coisas (...), eu contribui para eles conhecerem mais o espanhol [...].

INQ: *Ok, muito bem. Eh, agora vamos, já agora, para o âmbito da sala de aula: “Costumas ser solicitada pelos teus professores para partilhar informações/ experiências relativamente ao teu país de origem, ou seja, relativamente à Venezuela?”*

INF1: 14. Este ano, não. Este ano, como eu estou em Ciências⁶³ (...) Físico-Química e Biologia e (...) não têm muito a ver com espanhol. Mas quando ta... dava português, eu sei lá, espanhol, o professor costumava muitas vezes fazer-me perguntas...

INQ: *Solicitava-te para, para falares sobre o teu país, é isso?*

INF1: Sim.

INQ: *E diz-me uma coisa: “Achas que essa solicitação, por parte do professor, é importante para que tu promovas as línguas que se falam na Venezuela, neste caso, para que se promova o espanhol?”*

INF1: 14.1. Sim, porque não... sei lá, não é só a Venezuela que fala espanhol, há outros países. Tipo, a, a cultura do meu país é diferente das outras culturas que também falam o espanhol, e assim eles ficam a conhecer não só o meu país... Ficam a conhecer o meu país e sabem quais são os países onde se fala espanhol. E a minha cultura.

INQ: *Muito bem. Eh, “Consideras importante a difusão de uma língua?” [...].*

INF1: 15. Considero.

INQ: *Eh, porquê?*

INF1: 15.1. Porque a difusão da língua trata-se da comunicação. Nós podemos falar , podemos comunicar com as outras pessoas e, para nos entendermos uns aos outros, essa comunicação é fundamental, e a difusão, não só com a televisão e assim, é muito importante para nós conhecermos mais as culturas das outras pessoas, a sua língua, e podermos comunicar.

INQ: *Muito bem. Portanto, a difusão, basicamente, é importante para a comunicação, para que nos consigamos entender.*

INF1: Hum hum [...].

INQ: *Muito bem. Conheces algum meio de difusão de línguas?*

INF1: 16. Então, o computador, a televisão, a rádio, nós próprios...

INQ: *Hum hum.*

⁶³ No curso científico de Ciências e Tecnologias.

INF1: Não sei. Não me tou⁶⁴ a lembrar de mais nenhum.

INQ: *Mais algum? Não? Ok. Eh, e agora, a última pergunta: “De que forma é que tu achas, eh, que o teu papel enquanto bilingue é importante na difusão de uma língua?”. Ou seja, o facto de seres bilingue, consideras que é importante na difusão de uma língua?*

INF1: 17. Na difusão de uma língua e não só... O facto de eu saber espanhol aqui em Portugal permite-me muitas coisas: perceber, como na aula de Biologia, eh, é uma vantagem para mim e... conseguir ensinar isso aos meus colegas também acho que é importante, difundir aquilo que eu sei (...). O objetivo da vida é enriquecermo-nos de conhecimento e acho que eles conseguirem ensinar às outras pessoas aquilo que eu sei é, acho que é importante.

INQ: *Muito bem. Falaste-me das tuas vantagens e agora, para finalizar, eu pergunto-te: [...] o facto de seres bilingue é importante para a tua língua materna, ou seja, é importante tu difundires o espanhol? De que forma é que tu contribuis, digamos assim, para a difusão da língua do teu país de origem? Como é que tu, enquanto falante, ajudas a que a tua língua, o espanhol, cresça?*

INF1: Eh... não estou a ver... Como é que eu ajudo o meu país a crescer, sabendo português?

INQ: *Como é que tu, sabendo espanhol e português, [...] como é que tu, conhecendo espanhol, num país onde não se fala essa língua, contribuis para que essa língua seja mais difundida, se propague mais? Por exemplo, há pouco falaste-me dos teus colegas, e disseste-me que lhes ensinas a língua. Achas que isso provoca alguma reação neles? (...)*

INF1: Ficam a saber mais e... também acabam por saber a minha cultura e aprender [...].

INQ: *Muito bem. Mais alguma coisa que queiras acrescentar relativamente àquilo que falamos?*

INF1: Já falámos sobre tudo.

INQ: *Ok Maria, muito obrigado.*

INF1: De nada. (risos)

⁶⁴ Estou.

Anexo 7: Transcrição entrevista – informante 2, Teresa

INFORMANTE 2 – TERESA

29-05-2014, 14:10 – 14:30

INQ: Então, olá Teresa. Em primeiro lugar, obrigado por aceitares fazer esta entrevista.

INF2: De nada.

INQ: Eh, diz-me uma coisa... Antes de nós começarmos, queria só que tu me dissesses uma coisa: há quanto tempo é que tu começaste a estudar português?

INF2: Eh...

INQ: Foi quando tu vieste pra⁶⁵ cá?

INF2: Sim, aos oito anos [...].

INQ: Eh, podemos dar início?

INF2: Sim.

INQ: Na primeira parte, como sabes, vamos falar sobre o bilinguismo. E a primeira pergunta é: “Consideras-te bilingue?”

INF2: 1. Sim.

INQ: Ok. E então, o que é que tu entendes por bilinguismo?

INF2: 2. O bilinguismo, eu... acho que é quando uma pessoa fala mais do que uma língua. Pode ser duas línguas.

INQ: Ok, muito bem. Mais alguma coisa que queiras acrescentar à tua resposta?

INF2: Não.

INQ: Ok [...]. Vou-te ler umas afirmações e vou-te pedir que tu, eh, me digas se concordas ou não, e porquê. Está bem? [...] E a primeira afirmação é: “O bilinguismo consiste no domínio perfeito de duas ou mais línguas”.

INF2: 3.1. Pode. Como (...) não perfeitamente, mas... pode saber falar uma mais ou menos, eu acho que isso também dá para ser... bilingue.

INQ: Ou seja, não tua opinião, ele não tem que falar perfeitamente as duas línguas? Pode ser bilingue sem as falar perfeitamente, é isso?

INF2: Sim.

⁶⁵ Para.

INQ: Ok. [...] “O bilinguismo é a capacidade de usar alternadamente duas línguas”, e com “alternadamente” eu digo: agora uso uma, daqui a pouco uso outra, uso uma, uso outra...

INF2: Não. Não faz sentido...(risos) tar⁶⁶ a falar português e depois ah!, mudar para espanhol.

INQ: Não quer dizer que eu tenha que trocar uma língua pela outra. Quando eu digo “usar alternadamente”, quer dizer eu consigo usar uma língua e, se de repente mudar o meu contexto linguístico, consigo rapidamente mudar de língua.

INF2: 3.2. Ah, sim! Desse ponto de vista, sim.

INQ: Muito bem. [...] “O bilinguismo é a capacidade de falar uma segunda língua, respeitando a estrutura dessa língua e não recorrendo à língua materna”, concordas?

INF2: 3.3. Sim, concordo.

INQ: [...] E há mais alguma coisa que queiras acrescentar?

INF2: Não.

INQ: Ok. Quarta afirmação: “Bilingue é aquele que consegue produzir frases completas numa língua estrangeira, pelo que o uso de uma expressão como ‘c’est la vie’ é um indicador de bilinguismo”, concordas?

INF2: Sim.

INQ: Ou seja, basta com que eu saiba fazer uma frase numa língua para ser bilingue, é isso? [...]

INF2: 3.4. Só uma frase, não. Mas se souber mais e... e isso, sim. Mas, se fosse só uma frase, toda a gente era.

INQ: Então achas que a questão aqui é aumentar o número de... é que seja um número considerável de, de frases?

INF2: Sim.

INQ: Cinco: “Um indivíduo bilingue é aquele que manifesta mínimas em qualquer um dos seguintes domínios – qualquer um. Pode ser só num ou em todos -: produção oral, compreensão oral/ leitura e produção escrita”.

INF2: 3.5. É em todos.

INQ: Portanto, não pode ser apenas num, na tua opinião, para ser bilingue?

INF2: (risos) Pode ser tanto num como em todos, depende. Mas é mais em todos.

INQ: Ok. Três ponto seis: “Bilingues são aqueles que usam pelo menos duas línguas no seu dia a dia, independentemente do seu nível linguístico”.

⁶⁶ Estar.

INF2: 3.6. Eh... Não, pode não usar no dia a dia, mas pode saber já há alguns anos a língua. Pode não usar constantemente.

INQ: *Ou seja, não implica que eu uso no meu dia a dia a língua? Eu posso ser bilingue e não ter que usar necessariamente a língua?*

INF2: Sim.

INQ: *Já agora, relativamente a esta parte: “independentemente do seu nível”. Pensas que isto é verdade? [...] Quer dizer, achas que eu, falando duas línguas, independentemente do meu nível – portanto, posso ter um nível muito baixo e um nível muito alto noutra –, achas que o facto de eu usar essas duas línguas implica que eu seja bilingue?*

INF2: Sim.

INQ: *Portanto, o nível não importa?*

INF2: Não.

INQ: *Ok. [...] E agora eu pergunto-te: as definições que apresentámos anteriormente sobre o bilinguismo eh... parecem encarar o bilinguismo de forma meramente linguística, ou seja, só se têm em conta questões linguísticas. Na tua opinião, há mais fatores a ter em conta quando falamos de bilinguismo?*

INF2: 4. Hum... Sim, pode ter em conta a cultura...

INQ: *Exatamente, a cultura. Queres especificar um pouquinho mais? Portanto, achas que um bilingue, para além de conhecer a língua, tem que conhecer também minimamente a cultura do país? Eh...*

INF2: Sim, acho que sim.

INQ: *Ok. Achas que há mais algum fator a ter em conta, na tua opinião, para além da cultura?*

INF2: Não.

INQ: *Ok, muito bem. Agora quero que me digas apenas se concordas ou discordas das seguintes afirmações, não tens que justificar, ok? Um: “O bilingue deve possuir competências equivalentes nas línguas faladas”.*

INF2: 5.1. Não concordo.

INF2: *Ok. Dois: “As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas durante a infância”.*

INF2: 5.2. Concordo.

INQ: *Três: “As línguas faladas pelo bilingue devem ser aprendidas simultaneamente”.*

INF2: 5.3. Não concordo.

INQ: *Ok. Quatro: “O bilingue deve apropriar-se das culturas subjacentes às línguas que fala”.*

INF2: 5.4. Concordo.

INQ: *Ok. Cinco: “O bilingue deve ter residido nos países onde se falam as línguas que domina”.*

INF2: 5.5. Não concordo.

INQ: *Muito bem. Eh, e a última pergunta referente a este bloco é a seguinte: “Achas que o facto de seres bilingue se constitui como uma vantagem?”.*

INF2: 6. Acho.

INQ: *Porquê?*

INF2: 6.1. Porque... não é só o facto de falar outra... outra, outra língua, mas também dá para conhecer mais pessoas e... se eu uma altura chegar a ir ao estrangeiro, onde se fale a minha língua, eu acho que me desenrasco melhor do que outras pessoas que só sabem o básico. E é só.

INQ: *Muito bem. Portanto, e em termos de perspetivas para o futuro, também achas que tem vantagens?*

INF2: Acho.

INQ: *Em que medida?*

INF2: Porque... quase toda a gente, praticamente, fala espanhol. Mais é o Inglês, mas o espanhol também é muito conhecido, então pode... ajudar.

INQ: *Achas que poderia ser importante, por exemplo, para o teu futuro profissional?*

INF2: Sim (...).

INQ: *Muito bem. Passamos então ao segundo bloco, ok? Bilinguismo e difusão. E a primeira pergunta que eu te faço é: “Consideras o conhecimento de línguas importante?”.*

INF2: 7. Sim.

INQ: *E porquê?*

INF2: 7.1. Para as pessoas ficarem a saber mais... e, no caso de quererem trabalhar noutro sítio que não seja o país deles, ao menos já comunicar com a outra língua.

INQ: *Muito bem (...). E a seguinte pergunta: “Sentes-te integrada na comunidade portuguesa?”.*

INF2: 8. Sinto.

INQ: *Porquê?*

INF2: 8.1. Já... Porque, com o passar do tempo, já consigo falar a mesma língua, já tenho alguns costumes e culturas, e já me consigo adaptar com as outras pessoas aqui de Portugal.

INQ: *Muito bem. Eh... E uma outra pergunta relacionada também com, com esta: “Achas que o desconhecimento da língua do país de residência é prejudicial? E porquê?”. Por exemplo, imagina*

que tu estás inserida na comunidade portuguesa sem conhecer a língua. Achas que isso é prejudicial para ti? E de que forma?

INF2: 9. Eu acho que é prejudicial porque quando as pessoas forem falar não se vai perceber nada e uma pessoa fica naquela de “O que é que ele diz?”.

INQ: (risos) *Exato. Portanto, é difícil para a comunicação com o outro?*

INF2: É.

INQ: *E achas que também pode ser difícil eh... para, por exemplo, questões laborais?*

INF2: Também⁶⁷.

INQ: *Mesmo questões académicas, também. Nas aulas seria complicado se não soubesses falar português.*

INF2: Ui, isso seria muito complicado.

INQ: *Ok, muito bem. E agora a décima pergunta: “Que língua é que tu consideras mais importante para o teu futuro? O português ou o espanhol?”.*

INF2: 10. O espanhol.

INQ: *Porquê?*

INF2: 10.1. Porque o espanhol é falado em bastantes sítios e... acho que também quase bastante gente sabe falar espanhol, portanto acho que tem futuro o espanhol.

INQ: *Mais alguma coisa que queiras acrescentar?*

INF2: Não.

INQ: *Muito bem. E a propósito do número de falantes da língua, eu vou dar-te aqui alguns dados: “Sabias que falando português e espanhol – e estamos a falar das duas línguas juntas – podes comunicar com cerca de setecentos e trinta e nove milhões de pessoas, ou seja, com cerca de onze por cento da população mundial?”.*

INF2: 11. Eh... Não, não sabia.

INQ: *Tinhas consciência do poder destas duas línguas perspetivadas em conjunto?*

INF2: 11.1. Não.

INQ: *Não. E de que forma é que tu achas que isto se pode constituir como uma vantagem? E agora voltamos, mais uma vez, à mesma questão. Agora já sabes que falas com cerca de onze por cento da população do mundo.*

INF2: Eh... Sim, eu considero uma vantagem porque, pronto, como já disse antes, dá para conhecer mais pessoas, para arranjar um trabalho rapidamente (...).

⁶⁷ Também.

INQ: *Muito bem, muito bem. E agora vamos mudar um bocadinho o âmbito e vamos passar para, se calhar, para a sala de aula, para o teu ambiente social. Eu vou-te perguntar: “Os teus colegas costumam pedir-te que lhes esclareças dúvidas sobre a língua espanhola?”.*

INF2: 12. Sim.

INQ: *Que tipo de dúvidas é que costumam pedir essencialmente?*

INF2: 12.1. Como é que se diz uma palavra, como é que se escreve...

INQ: *Hum hum.*

INF2: E assim.

INQ: *Portanto, é basicamente ao nível do léxico, não é?*

INF2: É.

INQ: *Também te pedem ajuda para construção de frases...?*

INF2: Isso é só às vezes mas...

INQ: *...ou para a conjugação de verbos, se calhar, também, não?*

INF2: Para a conjugação dos verbos, sim.

INQ: *Ok, muito bem. Treze: “Costumas falar sobre a cultura do teu país de origem com os teus colegas?”.*

INF2: 13. Sim. (risos)

INQ: *(risos) Muito bem. E ris-te porque é alguma coisa que costumavas fazer com eles muitas vezes então, não é?*

INF2: Sim, faço sempre isso. Sempre que conheço alguém, tenho que falar.

INQ: *Muito bem, muito bem. Sobre que aspetos?*

INF2: 13.1. Sobre como é que são as pessoas lá, a comida, a... o clima... e assim.

INQ: *Muito bem. E de que forma é que tu valorizas essa partilha? De que forma é que tu achas que essa partilha é importante, não só para ti, mas também para a tua língua?*

INF2: 13.2. Eu acho que eles podem a ficar a saber mais sobre como é que é o país onde eu vim e (...) podem ir lá.

INQ: *E achas que o facto de tu comunicares, de tu apresentares dados sobre o teu país pode fazer com que eles se interesse por essa cultura?*

INF2: Sim.

INQ: *Muito bem. E agora eh... falamos um bocadinho da... já dos professores, dos teus outros professores nas aulas, não só o de espanhol: “Costumas ser solicitada pelos teus professores para partilhar informações/ experiências relativas ao teu país de origem?”.*

INF2: 14. Sim.

INQ: *E de que forma é que achas que esta solicitação contribui para a promover ou para divulgar a língua que se fala nesse país?*

INF2: 14.1. Porque ao estar a falar disso, os professores acho que vão ficar a conhecer mais e vão ficar mais interessados e posso, poder saber mais sobre o país, sobre a língua e... (risos)

INQ: *Ok, muito bem. Consideras importante a difusão de uma língua?*

INF2: 15. Sim.

INQ: *Porquê?*

INF2: 15.1. Não só para... para essa língua ficar mais conhecida, mas como para as outras pessoas aprenderem mais e... se desenrascarem também. Só com uma língua...

INQ: *É complicado.*

INF2: É complicado.

INQ: *Portanto, no fundo dizes que é importante para aumentar a oportunidade, as oportunidades, digamos assim, eh... de cada um, não é?*

INF2: Sim.

INQ: *Muito bem. E falando de difusão de uma língua, eu vou-te perguntar: que meios de difusão de línguas conheces?*

INF2: 16. A Internet.

INQ: *Hum hum.*

INF2: Uma pessoa memo⁶⁸ possa tar⁶⁹ a falar.

INQ: *Exatamente.*

INF2: Eh... [...] Livros... e acho que é só.

INQ: *Muito bem, muito bem. E agora a última pergunta, mas uma pergunta muito importante, porque no fundo é a pergunta central desta entrevista: como é que tu valorizas o teu papel - e quando eu digo "o teu papel", falo do teu papel enquanto bilingue -, como é que tu valorizas o teu papel na difusão das línguas e cultura do teu país?*

INF2: 17. Eu acho que tenho um bom papel, se puder dizer assim [...], porque eu a falar consigo que as pessoas fiquem interessadas sobre a língua, sobre o país, sobre a cultura e... também me sinto bem a falar porque consigo lembrar-me do país e não me esquecer, nem da língua, nem do país.

INQ: *Muito bem, muito bem. Há mais alguma coisa que queiras acrescentar?*

⁶⁸ Mesmo.

⁶⁹ Estar.

INF2: Não.

INQ: *Ok, Teresa. Muito obrigado pela tua colaboração.*

INF2: De nada. (risos)

Anexo 8: Tratamento de dados do questionário e perfil da turma

PORTUGAL		160945 – Agrupamento de Escolas de Esqueira		
Ano letivo 2013 / 2014		Turma E do 11º ano	Curso/agrup. Científico Humanístico de Línguas e Humanidades	
Perfil da turma				
Número de alunos: Sexo feminino <u>9</u> Sexo masculino <u>6</u> Total: <u>15</u>				
Média de idades dos alunos até final do ano lectivo <u>16,9</u>				
ALUNOS	retidos no ano letivo anterior			3
	retidos noutra ano lectivo			7
	que usufruíram de apoio pedagógico individual			2
	que frequentam esta escola pela primeira vez			0
	que pretendem prosseguir estudos: . até ao 9º ano			5
	. até ao 12º ano			10
	. até ao Ensino Superior			10
com necessidades educativas especiais (NEE)				0
beneficiários dos Serviços Acção Social Escolar (ver escalação)				5
Situações especiais (ex. ao nível da alimentação, saúde, outras ...)				
Um dos alunos tem um problema renal.				
ALUNOS	Reacções dos alunos face à Escola			
	<input checked="" type="checkbox"/> 15 Gostam da escola			
	<input type="checkbox"/> 0 Não gostam de frequentar esta escola			
	O que mais gostam na escola			
	• dos colegas e professores			5
	• das instalações			4
	• do campo de futebol			3
	• da localização			1
	• das actividades e apoios que a escola proporciona			1
	O que menos gostam na escola			
• nada a assinalar			3	
• mau estado de conservação das salas			3	
• divisão em pavilhões e distância entre as salas de aula			1	
• comida do refeitório			1	
Atividades em que gostariam de participar na escola, para além das letivas				
• não gostariam de participar em nenhuma atividade			0	
• Escoliadas			3	
• torneios de futebol			3	
• dança			3	

Situação profissional do pai <input type="checkbox"/> 2 Por conta própria <input type="checkbox"/> 10 Por conta de outrem <input type="checkbox"/> 0 Desempregado <input type="checkbox"/> 0 Reformado	Situação profissional da mãe <input type="checkbox"/> 0 Por conta própria <input type="checkbox"/> 10 Por conta de outrem <input type="checkbox"/> 3 Desempregada <input type="checkbox"/> 0 Reformada <input type="checkbox"/> 2 Doméstica
Profissão do Pai <ul style="list-style-type: none"> • Empregado fabril • Caixeiro • Distribuidor de gás • GNR • Desenhador • Gerente 	Profissão da mãe <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar • Empregada de limpezas • Empregada de balcão • Carteira • Cabeleireira • Administradora • Professora • Doméstica
O que os pais mais gostam na escola <ul style="list-style-type: none"> • A proximidade de casa • Tipo de ensino e atividades que a escola proporciona • O facto de ter a disciplina de Espanhol como opção <p><i>Nota: alguns dos pais dizem ter seguido a opção dos seus filhos.</i></p>	
O que os pais menos gostam na escola <ul style="list-style-type: none"> • Nada têm a assinalar • Nada referem 	